HAL
archives-ouvertes.fr

L'album sans texte dans le développement de la lecture-écriture chez les élèves du CP : comprendre la relation texte/image et entrer dans l'univers d'un illustrateur

Nadia Silva

▶ **To cite this version:**

Nadia Silva. L'album sans texte dans le développement de la lecture-écriture chez les élèves du CP : comprendre la relation texte/image et entrer dans l'univers d'un illustrateur. Education. 2012. <dumas-00756006>

HAL Id: dumas-00756006
http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756006

Submitted on 22 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Nadia SILVA

soutenu le : 29 Juin 2012

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : Littérature de jeunesse

L'album sans texte dans le développement de la lecture-écriture chez les élèves du CP : comprendre la relation texte/image et entrer dans l'univers d'un illustrateur.

Mémoire dirigé par :
Christine RAMAT Professeur de français, IUFM Blois

JURY
Christine RAMAT Professeur de français, IUFM Blois

Nadia SILVA

L'album sans texte dans le développement de la lecture-écriture chez les élèves du CP : comprendre la relation texte/image et entrer dans l'univers d'un illustrateur

Résumé :

Comment l'album sans texte permet-il à l'élève d'acquérir des compétences en lecture-écriture ? Quels outils didactiques doit-on envisager pour développer cette approche ? À travers l'analyse de la pratique dans une classe de CP, il s'agit de comprendre comment ces outils abordent cette lecture si particulière. C'est pourquoi ce mémoire rend compte des enjeux, mais aussi des difficultés liées à la lecture et à l'écriture d'un album sans texte. Sont ensuite envisagées les compétences spécifiques traitées dans cet album et la pratique mise en place à leur développement. Les activités de compréhension à dimension plus ludique permettent le passage de la compétence de lecture-écriture à sa pratique.

Mots clés : albums sans texte, littérature de jeunesse, lecture-écriture, cycle 2 (CP)

Developing reading and writing skills though the use of illustrated books in the first year of primary school : understanding the connection text/picture and entering into an illustrator's world.

Sumary :

How can an illustrated book help a pupil acquire skills in reading and writing ? What didactic tools must we consider to develop this approach ? We must try and understand how those tools tackle this specific reading competence through the practical analysis of a first year in primary school class . Thus, this paper reports the stakes and difficulties related to writing and reading an illustrated book with no text. The specific skills implemented in this kind of books and the practice used to develop them will then be examined. Recreational comprehension activities make the passage from the reading-writing skill to its practice possible.

Keywords : illustrated book, children's literature, reading-writing, 1st year of primary school.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 4

Première partie : L'album sans texte 7

1. Approche historique des albums sans texte 7
2. Une définition de l'album sans texte pour une typologie spécifique à ce genre 8
3. Les enjeux et les difficultés dans les albums sans texte 9

3.1: Les intérêts de son utilisation 9

3.2: Les difficultés rencontrées dans la lecture/écriture d'un album sans texte ..13

4. Les compétences mises en jeu dans la lecture et l'écriture de ce support 15

Deuxième partie : De la didactique à la pédagogie dans les albums sans texte 17

1. Un support privilégié à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : du cycle 1 au cycle 2 17
2. Les connaissances intrinsèques à la lecture de cet album 18
3. Mise en place d'un dispositif pédagogique 26

3.1 Présentation et description de l'expérimentation pédagogique 26

3.2 Déroulement de l'expérimentation..... 29

3.3 Recueil des données..... 30

Troisième partie : Des résultats à la discussion puis à l'interprétation des données relevés. 31

1. Les résultats du langage oral..... 31
2. La production d'écrits au service de la construction de la narration..... 34
3. Les propositions d'écriture à partir de l'album *Clown* : les premiers résultats. 34
4. Interprétation des résultats obtenus permettant d'allier production d'écrit et compétences en lecture d'après l'étude de l'album *Clown*: les élèves esquissent la construction du récit à l'écrit. 37
5. Les pistes d'écritures possibles à partir des albums sans texte..... 39

Conclusion 41

Bibliographie..... 43

INTRODUCTION

« *Si l'on s'intéresse à l'album en tant qu'objet littéraire dans lequel l'image n'est pas le faire-valoir du texte, mais son alter ego, sa naissance est plutôt récente* ». Les propos de Martine Hausberg[1] attestent le renouveau apporté par les images dans les albums sans texte, à tel point qu'elles sont devenues le principal élément.

L'album est l'espace dans lequel dialoguent le texte et l'image. L'illustration en est l'une des deux composantes et lorsqu'elle en devient l'unique, on parle alors d'album sans texte. L'écrit y est certes manquant, mais malgré cela, la particularité de ce livre est qu'il demande au lecteur de créer et de réhabiliter les paroles afin de construire l'histoire.

L'existence de l'album sans texte m'était encore inconnue jusqu'au moment où j'ai effectué un stage d'observation en Grande Section (GS) en école maternelle.

Cette observation m'a amenée vers un constat simple dans l'utilisation de ce genre. Il n'est pas utilisé comme une fin à la narration. En effet, les élèves de grande section ne se bornent qu'à la description des images. Dans l'exploitation de *La course au gâteau*[2]*,* les élèves devaient seulement suivre le chemin emprunté par les personnages. À ce niveau de leur scolarité, ils sont habitués à ce que l'enseignante leur lise l'histoire. Or, l'objectif de ce genre est de permettre à l'élève d'être à la fois lecteur et narrateur.

La lecture d'un album sans texte est perçue par les élèves comme une simple description des illustrations. Ils estiment que l'évocation des détails doit être le but à atteindre pour pouvoir lire cet album. De ce fait, les élèves tendent uniquement à se centrer sur la seule image au détriment de la lecture intégrale. La description devient pour eux la finalité de l'activité et l'évocation des détails, les moyens pour y parvenir. Lors du traitement de cette activité, l'enseignant a la charge de modifier les représentations des élèves. Il est tenu de les amener à comprendre l'emboîtement des images comme la nécessité à la réussite de la lecture. Afin de rectifier ces

[1] http://www.cndp.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/litterature-de-jeunesse/reflexions/lalbum-au-cdi/petit-historique-de-lalbum.html

[2] Cf. annexe I, résumé de *La course au gâteau*.

représentations, il semble nécessaire de mettre en place des situations didactiques spécifiques. Celles-ci devront mettre en évidence les enjeux de cette activité individuelle et collective. Selon A. Giardon[3], l'activité langagière permet d'apprendre si les situations proposées autorisent chacun à exposer ses opinions et à prendre conscience des différents points de vue, à les comparer, à les argumenter et à les critiquer. Ainsi, raconter l'histoire oralement oblige l'élève à structurer sa pensée et à solliciter l'argumentation et la critique en la rendant publique. Je fais l'hypothèse que le langage, premier enjeu des albums sans texte, est un outil pour confronter les idées de chacun et devenir source d'apprentissage.

« C'est à nous d'écrire l'histoire ». Cette interaction d'un élève lors d'une séance de compréhension démontre l'autre enjeu des albums sans texte. Les élèves en coopération avec l'auteur sont responsables de la construction de l'histoire. Il s'agit de comprendre comment l'exploitation de ce support permet d'aider les élèves à mieux écrire. Ils progressent vers la construction de l'élève cultivé puisqu'ils développent leur culture littéraire. Ce processus d'acculturation lui offre l'accès à une culture commune (finalité de la littérature de jeunesse du bulletin officiel du 19 juin 2008). Pour atteindre cet objectif, je fais l'hypothèse que le travail sur la lecture d'images sera une notion fondamentale pour prétendre à des processus d'écriture.

Ce genre littéraire permet de travailler les caractéristiques du récit, et en parallèle, il tend vers des objectifs d'écriture. Toutefois, selon Vygostki[4] « *l'écrit est l'algèbre du langage* ». Le saut de l'oral à l'écrit se qualifierait comme le saut de l'arithmétique à l'algèbre. La maîtrise de l'un ne signifie pas la maîtrise de l'autre. C'est pourquoi Vygostki considère qu'on ne s'exprime ni qu'on ne pense la même chose dans un échange écrit et dans un échange oral. La fonction stabilisatrice de l'écrit aide les enfants à mieux mémoriser les informations. Partant de ce constat, je fais l'hypothèse que si la reformulation construit la pensée alors l'écrit est aussi un guide au développement des compétences en lecture.

[3] Giordan, A.. *Apprendre* ! Paris: Belin. 1998
[4] Vygotski, L. *Pensée et langage*. La dispute. 1997.p. 337-343.

Ainsi se pose la question suivante : **comment les albums sans texte peuvent-ils aider les élèves de CP à acquérir des compétences de lecture et d'écriture ?**

Dans un premier temps, il s'agira de préciser la particularité de l'album sans texte et de développer les enseignements qui peuvent y être associés (les enjeux, les difficultés et les compétences). Dans un second temps, il s'agira de montrer que l'album sans texte est un support privilégié au cycle 1 et également opératoire au cycle 2 dans la pratique des compétences du langage oral, mais aussi dans la mise en place des compétences de lecture et d'écriture. La présentation du corpus permettra de comprendre quelles sont les connaissances propres à la réussite de la lecture de cet album. À partir de ce corpus se détachera l'album *Clown*[5] qui abordera ces connaissances par la mise en œuvre de l'expérimentation pédagogique en classe de CP. Enfin, les résultats de ce dispositif seront analysés afin de pouvoir les interpréter.

[5] Blake, Q. Clown. *Gallimard-jeunesse*. 2010

Première partie : L'album sans texte

1. Approche historique des albums sans texte[6]

Pour comprendre la particularité de l'album sans texte, il est nécessaire de rappeler le travail mené par quelques éditeurs depuis sa création. Voici l'approche historique proposée par le site du Centre de recherches et de l'information sur la littérature de jeunesse : le CRILJ.

Dans les années 1860, les éditeurs comme Staël et Hachette publient les premiers albums sans texte. Ils les intitulent, *Les 30 histoires sans paroles à raconter par les petits, premier livre d'initiation et d'élocution*[7]. Ce titre évocateur définit les premiers enjeux de l'album sans texte. Les années 1930, voient apparaître la collection d'albums à l'atelier du Père Castor, intitulée *Histoire en images.*

Trente ans plus tard, l'édition l'Ecole des Loisirs publie en 1968, *Les Aventures d'une petite bulle rouge* qui marque la rupture entre deux périodes. L'essor de l'album sans texte à la fin des années soixante atteste d'une rupture puisqu'on ne les considère plus comme des livres faits pour parler. La narration n'est plus univoque et à cet égard, chacun s'approprie l'histoire par ses mots.

C'est également au cœur des années 1960 que des éditeurs comme Harlin Quist et François Ruy-Vidal s'adressent à l'imaginaire et à l'ouverture vers la polysémie. Dans une parution de « Les Matinées de la CBB[8] », ces éditeurs percevaient l'album comme un livre suscitant l'imaginaire. Mais cet argument va à l'encontre des Albums du Père Castor qui voulaient créer un rapport très précis entre texte et image. Harlin Quist et François Ruy-Vidal décloisonnent la littérature de jeunesse, mais aussi la littérature générale. La confrontation entre langage plastique des jeunes illustrateurs et textes littéraires, d'auteurs contemporains comme Marguerite Duras vont ouvrir la voie à la collection Enfantimages. Développé par Pierre Marchand, il est le fondateur du département jeunesse des éditions Gallimard en 1972.

[6] http://www.crilj.org/archives/2875
[7] Jean Perrot, Fernand Fau. *Les 30 histoires sans paroles à raconter par les petits.* Nathan.1902
[8] http://livrjeun.bibli.fr/opac/doc_num.php?explnum_id=57

En 1990, les éditions Épigones publient *A travers la ville*[9] de Sara.

Le tournant du XXIe siècle fait apparaître *Tout un monde*[10] de Katy Couprie et Antonin Louchard dans les éditions de Thierry Magnier. Cet album est comme l'aboutissement des évolutions du langage visuel, des techniques et des styles de la création contemporaine.

En 2004, l'album *Histoires sans paroles*[11] est publié chez les éditions Autrement. On voit apparaître le développement de styles très diversifiés.

La construction de l'album sans texte s'est faite progressivement. Tout d'abord, album pour parler, le livre sans texte devient un album d'apprentissage. Mais est-il vraiment pensé pour être un album à part entière ?

2. Une définition de l'album sans texte pour une typologie spécifique à ce genre

L'album est considéré comme un genre[12] pour certains, mais pour d'autres c'est bien plus un support intermédiaire aux genres fictionnels[13]. Françoise Bosquet[14] de la galerie *L'art à la page* évoque l'album sans texte comme un « album ouvert » et certainement pas comme un livre « sans texte ». En réalité, selon Mme Bosquet, l'expression « livre sans texte » est une expression trop réductrice pour cet album qui comporte « *un texte intérieur, personnel et unique propre à chaque lecteur* ». Arlette Weber dans son ouvrage *Imagiers, abécédaire, livres à compter*[15] considère les images dans ces albums comme très différentes les unes des autres.

Définir l'album sans texte comme un genre ne présentant pas de texte est donc bien réducteur. Ce livre peut se définir comme un album qui présente une narration

[9] Sara. *A travers la ville*. Épigones. 1991
[10] Couprie, K et Louchard A. *Tout un monde.* Thierry Magnier. 2000
[11] Rodriguez B. *Histoire sans paroles*. Autrement. 2011
[12] D. ALAMICHEL*, Albums, mode d'emploi – Cycles I, II et III*, CRDP académie de Créteil, coll. Argos Démarches, 2000, introduction, p.7
[13] S. VAN DER LINDEN, *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble, 2007
[14] Propos tenus lors de la 4ème édition de « Voix au chapitre » en 2000
[15] Weber, A. *Imagiers, abécédaires, livres à compter : cycles 1 et 2*. Champs-sur-Marne: SCÉRÉN-SRD Académie de Créteil. 2010.

toute en images. Genre appartenant à la littérature de jeunesse, il ne reste pas moins singulier.

L'album sans texte au cycle 1 est exploité comme imagier, abécédaire ou encore livre à compter. Or, au cycle II cette utilisation peut se heurter aux objectifs prescrits par les programmes et être anachronique vis-à-vis des élèves. Ce cycle doit exploiter ces albums de manière plus narrative.

Ce genre fait l'amalgame entre l'imagier et l'album sans texte narratif. Peut-on pour autant les hiérarchiser ?

Le site de l'académie de Lyon propose une retranscription d'une animation pédagogique[16] dans laquelle on retrouve une typologie d'albums sans texte.
Tout d'abord, les albums sans texte non narratif, comme les imagiers ou les abécédaires. Ils ne racontent pas une histoire, mais ils montrent le monde. Leur exploitation en classe vise à amener les jeunes enfants à nommer, désigner et ordonner les images.
Ensuite, il y a les albums narratifs. On y trouve alors des récits descriptifs, linéaires ou parfois résistants. Ils s'orientent davantage vers la description, la narration ou l'interprétation. Leur fonction est de retrouver les ingrédients narratifs.

Avoir dissocié le genre de l'album sans texte en deux sous-ensembles signifie que les enjeux et les compétences ne vont pas être les mêmes selon le cycle auquel il s'adressera.

3. Les enjeux et les difficultés dans les albums sans texte

3.1: Les intérêts de son utilisation

Afin d'exposer mon argumentation sur les intérêts des albums sans texte, je prends appui sur trois dimensions. Tout d'abord, sur la dimension linguistique et langagière des apprentissages, puis sur la dimension culturelle, et enfin sur la dimension métacognitive.

[16] http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/album_sans_texte.pdf Consulté le 14 juin 2012.

Les documents d'accompagnement des programmes de 2008 précisent :

> « *L'enfant découvre très tôt les images avec beaucoup d'intérêt. Elles font partie de son univers de vie. Il les contemple, les collectionne, les consomme et va les utiliser pendant toute sa scolarité ; elles ne sont pas un simple auxiliaire de l'écrit. L'école a un rôle d'apprentissage vis-à-vis de cet objet de connaissance particulier qui interagit avec d'autres ; il est déclencheur d'émotions et de pensées et porteur de messages. Cet apprentissage relève d'une éducation du regard (voir et comprendre) qui incite l'enfant à passer progressivement d'une perception uniquement sensible à une perception guidée par la connaissance*[17]*.* »

L'album sans texte parce qu'il est composé d'images est perçu par les élèves comme présentant un fort intérêt. Ils apprennent à observer des illustrations, à comprendre leurs enchaînements, à pouvoir formuler des hypothèses de lecture grâce aux indices visuels et à inventer une histoire à l'écrit.

L'exploitation pédagogique de ce support aborde des enjeux bien spécifiques. La dimension langagière permet au travers de l'album sans texte de travailler le langage d'évocation. Les documents d'accompagnement précisent que tout élève doit *: « reformuler le récit entendu, en formuler le thème principal ou encore situer les personnages essentiels et leurs relations ».* Cet enjeu demande aux élèves d'être capables de tirer des informations et de restituer l'essentiel sur la compréhension de textes courts lus par le maître. La reformulation requiert des élèves qu'ils s'expriment par leurs propres mots sur les images porteuses de sens. Pour cela, tout au long des pages ils doivent prendre en compte la cohérence dans la succession des images. Il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur le pouvoir des images à être à la fois illustratrices et évocatrices par leurs signifiants (par exemple : « comment sait-on que tel personnage est méchant ? »). Cet album permet de mobiliser la réflexion et l'observation sur les indices. Les élèves travaillent aussi sur les paramètres du récit comme le cadre spatio-temporel ou la structure narrative.

La lecture de l'album sans texte fait appel à l'écriture de son histoire. Or, la lecture ne se dissocie pas de l'écriture et inversement. Ainsi, dicter à l'adulte est la capacité pour les élèves de parler la langue qu'on écrit. L'entrée progressive dans l'écrit se fait par le langage oral et le langage écrit, c'est-à-dire entre les histoires racontées et les histoires lues par l'adulte. Les élèves construisent des phrases en s'aidant des images et ils parlent sur elles.

[17] Documents d'application des programmes : La sensibilité, l'imagination, la création. Éducation artistique**.** 2002. P.6

L'intérêt d'utiliser ce support c'est de permettre aux élèves d'entrer dans l'écrit par la dictée à l'adulte. Au travers des albums sans texte, les enfants sont conduits à prendre l'image comme un langage écrit. La dictée à l'adulte va être l'intermédiaire pour distinguer ce qui est dit de ce qu'on veut signifier, mais aussi de réfléchir sur les choix des mots appropriés.

La lecture de cet album requiert une lecture propre. Lire un texte écrit ce n'est pas lire un texte visuel puisque la manière de lire ces albums diffère de la lecture d'un texte linéaire. La narration exige du lecteur d'avancer et de reculer les pages à la recherche de sens, qui l'aideront à la reprise de la lecture. Dans les albums sans texte, cette recherche est facilitée par la rapidité d'accès aux images. Bien que notre regard parcoure la séquence de gauche à droite, dans la lecture d'images il ne s'agit pas de cela. Le regard balaie visuellement de manière non linéaire guidée par la composition visuelle. Ce genre fait appel à la coopération du lecteur pour combler les vides du texte ou pour compléter les séquences d'événements. De surcroît, l'album sans texte est intéressant, car cet outil demande davantage d'implication de la part du lecteur. Pour les élèves, c'est comme chercher quelque chose de caché. Pourtant, il peut aussi être déstabilisant, car ils sont habitués à être spectateurs du « son et de l'image » du lecteur à haute voix. Certes, ils sont comme des « enquêteurs » à la recherche d'indices cachés par l'auteur, mais ils ont aussi plusieurs rôles à gérer à la fois. Lire l'album sans texte leur demande, de mettre en relation toutes les images, de les décrypter, de les comprendre, de faire des inférences et de les interpréter.

L'école a pour mission de transmettre à tous des savoirs. Cependant, l'école reste pour bon nombre d'élèves le milieu privilégié à la fréquentation de la culture écrite. Elle doit se soucier d'un apprentissage permettant de développer l'esprit critique et une éducation citoyenne. Au-delà de la lecture d'images, l'enjeu de l'album sans texte s'ouvre à la littérature de jeunesse qui passe par la possibilité d'accéder à une culture. En effet, les enfants dont le milieu familial n'est pas en mesure d'assurer cette éducation culturelle se voient privés de cette richesse. Dès lors, il s'agit de savoir pourquoi l'album sans texte fait partie intégrante de la littérature de jeunesse.

Le dictionnaire Hachette[18] définit la littérature comme un « *ensemble des œuvres écrites considérées comme susceptibles d'être l'objet de jugements esthétiques ».* Dans un second sens, la littérature est un *« ensemble d'œuvres littéraires d'un pays, d'une époque[19] ».* La relation entre littérature et culture aboutie à la définition de la culture littéraire. La culture littéraire est l'acquisition d'un ensemble de connaissances des œuvres littéraires écrites ou orales afin de pouvoir donner son propre jugement. D'après le dictionnaire de la littérature de jeunesse, la culture littéraire est *« un ensemble de références littéraires acquises par un individu, qui lui permettent de situer chaque nouvelle œuvre lue dans un ensemble structuré constitué des œuvres lues antérieurement ».*

À l'école, cela se traduit par la rencontre d'œuvres diverses appartenant à la littérature de jeunesse. L'album sans texte comme genre à part entière en fait intégralement partie. Ce genre peut être rapproché du texte littéraire. A. Viala[20] souligne que *« le texte littéraire est un texte polymorphe et polysémique susceptible de porter différentes significations ».* L'auteur, dans un premier point, explique que ce texte peut être « *un objet de plaisir, un réservoir d'idées et d'images offert au lecteur* ». Effectivement, les albums sans texte en raison de leur nature polysémique requièrent une forte mobilisation du lecteur. Ils provoquent des émotions intensifiées par le phénomène d'identification des personnages par exemple. Dès lors, tout comme dans la lecture littéraire d'un texte, il convient d'attribuer une place au plaisir de lire et aux premières impressions personnelles du lecteur. Le second point abordé est le texte littéraire comme « *le lieu d'une forme de savoir et de connaissance du réel* ». Cette volonté est portée au crédit d'une des fonctions de la littérature qu'est l'imagination. Elle aide le lecteur dans une meilleure connaissance de soi, mais aussi des autres. Dans cette condition, l'album sans texte permet de développer son imagination et son imaginaire. À l'école, cet enjeu ne peut porter ses fruits que par la capacité à tisser des liens entre les différentes œuvres, mais aussi à adopter une posture interprétative. L'intérêt de ce genre est alors d'inciter à *« comparer des histoires créées à partir d'un même support afin de débattre et de justifier ses*

[18] *Dictionnaire Hachette Poche*, 2008.
[19] *Dictionnaire Hachette Poche*, 2008 .P 332.
[20] Schmitt, M.P et Viala, A., Savoir lire, précis de lecture critique, Paris, Didier, 1982. p.16-17

propos »[21]*.* Les élèves doivent se familiariser avec l'écrit et surtout les formes d'écrits. La construction de cette culture littéraire est appelée acculturation[22].

Enfin, la dimension métacognitive insiste sur le besoin de « clarté cognitive[23] ». Les élèves doivent savoir ce qu'ils apprennent et pourquoi ils le font.

L'album sans texte est un support spécifique et un écrit original. Au fur et à mesure de sa lecture, les élèves se familiarisent avec le lexique visuel composé par l'image (les couleurs, les expressions...) et avec la syntaxe de l'album (c'est l'enchaînement des images entre elles dans un ordre cohérent qui lui donne du sens). Le vocabulaire qui permet de parler de cet écrit doit être appréhendé par un usage quotidien. C'est pourquoi, l'album sans texte offre la découverte de différents supports écrits. Son unicité doit être saisie par les élèves.

L'exploitation mutuelle de la lecture et de l'écriture affine le travail d'acculturation dans la mesure où les élèves saisissent le sens des apprentissages de ces deux activités. Dire le monde par le « lire » et « l'écrire » dans les albums sans texte enrichit le bagage lexical. Échanger sur l'histoire, sur ce qui a plu ou non, c'est laisser les élèves oraliser et rebondir sur la parole des autres.

3.2 : Les difficultés rencontrées dans la lecture/écriture d'un album sans texte

La lecture des albums sans texte est la cause de quelques difficultés identifiables par les élèves. L'analyse de ces difficultés fait appel aux arguments tenus dans l'article de Marie José Parisseaux[24]. Dans la lecture de l'album sans texte, l'enfant ne sait pas dire de qui ou de quoi le texte parle. Il a des difficultés à repérer les différentes composantes du récit. En effet, l'élève ne retient qu'un

[21] Documents accompagnement. *Lire au CP (2) Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*. 2002.
[22] D'après la définition du Dictionnaire Hachette encyclopédie, 2002 : l'acculturation est l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de culture différente. Cette définition s'appliquant à la littérature signifie l'entrée dans une nouvelle culture : celle de l'écrit.
[23] Documents accompagnement. *Lire au CP (2) Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*. 2002. P.8
[24] Parisseaux, M. J. (s.d.). *L'album sans texte est-il un album sans intérêt ?* académie de Lille: http://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/110/pdf/BDline-GrosseGraine.pdf Consulté le MAI 7, 2012

personnage et a du mal à identifier les autres. Les différents cadrages ne lui permettent pas de l'identifier et leur répétition dans une même page ne fait qu'amplifier cette difficulté. Le changement de vêtements d'une image à l'autre traduit chez l'enfant l'apparition d'un nouveau personnage. Les élèves ne conscientisent pas qu'un même personnage peut être présent sous différentes formes. Leur prise d'indices visuels n'est pas suffisamment traitée pour prétendre au repérage des personnages et des lieux. De plus, ils ne différencient pas les différents moments de l'histoire : ils ne traitent que le début ou que la fin.
Mais la compréhension de ce genre d'album implique aussi d'être capable de mémoriser des images, des événements et des actions dans l'ordre chronologique.

La focalisation sur plusieurs indices est aussi source de difficulté. Les élèves n'arrivent pas à assembler plusieurs indices pour établir une cohérence entre les images. Ainsi, la construction de cette logique est difficile, car les élèves n'arrivent pas à identifier les enchaînements logiques et chronologiques et à anticiper sur des suites possibles dans l'histoire. Cette difficulté rejoint celle sur la construction d'hypothèses de lecture. Par ailleurs, la capacité à argumenter et à justifier son point de vue devrait être un intérêt et pas une difficulté. D'autant qu'être capable d'interpréter sollicite la rencontre avec les intentions de l'auteur en interférence avec son univers. Les élèves ne le perçoivent pas et ne réalisent pas les inférences nécessaires.

Au niveau de l'écriture, c'est parce que les élèves n'ont pas inféré que leur écrit reste descriptif. Ils confondent le lire et le raconter, bien que cet album soit propice aux multiples lectures. Les élèves ne parviennent pas à argumenter sur le récit, car ils restent dans la simple description.

Marie José Parisseaux définit la lecture de l'album sans texte comme un processus amenant « *le lecteur à comprendre les images, c'est-à-dire à les décoder, à faire des inférences, des déductions, opérer une visualisation globale des événements par un tissage des liens entre eux*[25] *».*

[25] Parisseaux, M. J. (s.d.). *L'album sans texte est-il un album sans intérêt ?* académie de Lille: http://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/110/pdf/BDline-GrosseGraine.pdf Consulté le MAI 7, 2012

Parfois, cela demande de faire des liens entre les connaissances du monde et les connaissances culturelles.

Travailler un album sans texte présente un intérêt majeur. En effet, il permet à l'élève de l'orienter vers l'écriture. C'est une propédeutique à la composition de texte de plus en plus long. Partant de ce constat, les difficultés perceptibles dans l'acte d'écrire concernant ce genre peuvent être de nature différente au cycle 2. L'élève n'a pas conscience de la segmentation de l'écrit. Il accole deux mots sans savoir qu'ils s'écrivent séparément. En dictée à l'adulte, l'élève peut être très lent par rapport au rythme du groupe ou trop rapide. A contrario, il peut perdre le fil de la dictée lorsqu'il se trouve devant un doute orthographique. L'élève ne sollicite pas l'attention des aides à disposition (affiches par exemple), parfois il ne sait, ou ne pense pas à les utiliser. Dans la construction de la phrase, il n'utilise pas les marques distinctives (majuscules et points).

4. Les compétences mises en jeu dans la lecture et l'écriture de ce support

Sophie VAN DER LINDEN, directrice de l'institut international Charles Perrault, déclare que l'album sans texte comme genre littéraire construit des compétences spécifiques. Elle déclare la chose suivante :

> *« Sa spécificité appelle une lecture de nature différente de celle de l'album avec texte. La lecture de l'album sans texte implique de comprendre le sens qui se dégage de l'image et de l'articulation entre les images et, non plus, d'interpréter les rapports texte/image. Il demande donc des compétences particulières[26] ».*

Trois compétences particulières sont construites lors de la lecture d'un album sans texte.

Tout d'abord, les compétences linguistiques et langagières doivent permettre aux élèves de mettre en œuvre une lecture des images susceptibles de les aider à décrire, à raconter et à justifier ce qu'ils ont compris. Après que l'auteur-illustrateur ait ordonné les images, les élèves doivent trouver l'enchaînement correct correspondant à la trame narrative. Ainsi, les élèves doivent restituer la chronologie et

[26] Extrait de l'article de Parisseaux, M. J. (s.d.). *L'album sans texte est-il un album sans intérêt ?* . Consulté le MAI 7, 2012, sur académie de Lille: http://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/110/pdf/BDline-GrosseGraine.pdf

l'enchaînement des actions. Ils doivent établir des liens entre les différentes successions d'images. Mais lire l'image, c'est déjà lire l'album sans texte. La compréhension de cette lecture signifie le décodage de son langage plastique (couleurs, cadrage, angle de vue). Les élèves sont capables d'exprimer les notions de causalité et les circonstances temporelles et spatiales. Les illustrations sont l'appui moteur pour raconter l'histoire. De ce fait, les différents angles de vue offrent la possibilité d'identifier les personnages de la narration. Enfin, la couverture ou les illustrations doivent être le point de départ de la formulation des hypothèses de lecture.

Ensuite, en ce qui concerne l'accroissement des compétences d'interprétation par les interactions verbales, il s'agit de comprendre les inférences non expliquées des images et de les confronter à sa propre interprétation. L'interprétation est alors possible à l'aide des inférences liées à l'intericonicité des images.

Enfin, il s'agit de développer des compétences d'écriture. Les élèves restituent l'enchaînement narratif, rédigent à partir du point de vue d'un personnage ou écrivent une suite possible de l'album. S'appuyer sur la première de couverture ainsi que sur la dernière de couverture pour comprendre est aussi une des compétences au développement de l'imaginaire. Dans la séquence *L'album sans texte est-il un album muet ?*[27] Mme Vadanm propose d'écrire l'histoire de l'album à partir du logiciel Word. Après avoir sélectionné les images qu'ils souhaitent utiliser, les élèves pourront incorporer le texte correspondant aux différentes images. Ce procédé est à effectuer de manière judicieuse afin que le texte ne soit pas trop en décalage avec l'image.

[27] http://www.ejda.fr/contenu/LESCDIS/CDICollege/ActualiteCDIC/2009-2010/AlbumSansTexte/QuestionnaireAlbumSansTexte.pdf Consulté le 15 juin 2012.

Deuxième partie : De la didactique à la pédagogie dans les albums sans texte

1. Un support privilégié à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : du cycle 1 au cycle 2

En 1992, Carole Tisset écrit dans *Enseigner le Français à l'école*[28] que l'album est un support d'apprentissage à la lecture, car il propose de nombreux avantages. En effet, c'est un livre authentique et incontestable auprès des enfants. Il véhicule une véritable histoire qui suscite un investissement affectif. L'album, qu'il soit avec texte ou sans texte n'est pas seulement un contenu, mais peut être un bel objet. Il va sans dire qu'il parle de l'enfant et le construit. Il enrichit et structure son imaginaire par une activité à la fois cognitive et culturelle. Alors, l'enfant est tenu d'explorer dans sa mémoire, de mobiliser ses connaissances scolaires et extrascolaires pour construire du sens.

Élisabeth Doumenc dans *Travailler avec des albums en maternelle*[29] nous dit que la contrainte de cet album est de transmettre une histoire compréhensible au lecteur sans l'utilisation de texte et uniquement à travers l'image. À l'école maternelle, « *les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions*[30] ». Outre l'aspect imaginatif, l'album sans texte donne tout son pouvoir au langage puisqu'il articule l'oral (interactions entre élèves), l'écrit et l'image.

Enfin, l'album sans texte met l'enfant en présence d'un texte visuel qui va induire une autre attitude vis-à-vis de la lecture. Les images au cycle 1 facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées. À ce niveau, les albums sans texte utilisés incitent les élèves à parler sur les images et sur ce qu'elles représentent. Le cycle 2 élargit le travail sur la lecture de l'image. Au moyen de l'album sans texte il ne s'agit pas de décoder explicitement l'image. Les élèves acquièrent la manière dont elle transmet le message. Les échanges langagiers permettent de travailler sur l'acquisition du langage iconographique (appelé langage

[28] Tisset, C. *Enseigner le français à l'école*. Paris: Hachette éducation. 1992
[29] Doumenc, E. *Travailler avec des albums en maternelle*. Paris: Hachette éducation. 2010.
[30] Bulletin officiel du 12 Juin 2008. P.12

plastique). Chaque fois qu'il est possible, les élèves suggéreront les correspondances avec d'autres images déjà rencontrées. C'est ce qu'on appelle l'intericonicité[31]. Enfin, ce support est privilégié au cycle 2 pour engager une interprétation à partir du point de vue adopté par l'auteur-illustrateur, ou d'un des personnages. Les images permettent le rapide accès que l'écrit n'admet pas. Sur les images, les élèves ont toujours quelque chose à raconter ou à interpréter.

La spécificité de l'album sans texte, c'est qu'il appelle une lecture de nature différente de celle des albums avec texte. En effet, sa lecture implique de comprendre le sens manifesté par l'articulation des images. Il ne s'agit plus simplement d'interpréter les rapports texte/image. Cet album demande au jeune lecteur de réhabiliter les paroles manquantes dans ce livre. Où ? Quoi ? Qui ? Comment ? Quand ? Ce sont les données essentielles pour comprendre le récit. Sa compréhension fait appel à des connaissances concernant le schéma narratif. L'album sans texte est un genre littéraire propre, car ce schéma est pris en charge par les images au lieu du texte. Le schéma quinaire, aussi nommé schéma narratif**,** est l'ensemble des données indispensables pour qu'un texte narratif soit compréhensible. « Qui », renvoie au héros qui joue le rôle principal dans le récit, « Où », renvoie au lieu dans lequel ce personnage principal va évoluer. Le moment, l'époque ou le temps où se déroule le récit correspond à la donnée « quand » tandis que « quoi » permet de connaître l'action que le personnage principal est en train de faire lorsque le récit commence.

L'album est un outil-support indéniable auprès des élèves. Quant à l'album sans texte comme appartenant à ce genre sa lecture suppose des connaissances propres.

2. Les connaissances intrinsèques à la lecture de cet album

Afin de connaître les notions importantes à la lecture d'un livre sans texte, je me suis appuyée sur la sélection[32] informative du Ministère de l'Éducation nationale concernant les albums sans texte à destination du cycle 2. L'analyse de ce corpus

[31] Houyel, C , Lagarde, H, Poslaniec C . *Comment utiliser les albums en classe*. Retz. 2005

[32] http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C2_110323_171580.pdf Consulté le 15 juin 2012.

me permettra de mettre en évidence les critères à acquérir pour développer cette lecture. L'essentiel étant d'argumenter sur les critères à des fins de compréhension de l'album sans texte.

Chacun d'entre eux a une histoire qui lui est propre c'est pourquoi un résumé est proposé en annexe I afin de comprendre de quoi chacun traite. Par ailleurs, ces résumés suivent les niveaux de difficulté prescrits par le Ministère de l'Éducation nationale. Cela permet de prendre connaissance du niveau de lecture exigée selon l'album.

La finalité de l'album sans texte c'est d'une part engager une lecture spécifique et d'autre part qu'on écrive son histoire. Ces deux activités seront menées de pair si l'enseignant veut donner sens à leur exploitation pédagogique. Dans toute circonstance avant d'écrire l'histoire de l'album sans texte l'élève procède à sa lecture. C'est pourquoi cette partie aborde les notions lui permettant de comprendre et de lire les images.

Préparer la lecture de cet album, c'est donner les moyens aux élèves de mieux écrire sa narration. La première de couverture est le premier contact de l'élève avec le livre objet. La matérialité de l'album permet de lui attribuer du sens. Sara dans son album *Du temps*[33] l'a composé d'un carton assez épais et d'un papier qui permet un toucher du « pelliculage brillant ». Le choix de ce matériau n'est pas anodin puisque la matière du support va de pair avec son titre et son thème. En effet, tourner les pages de cet album demande un peu de temps pour poursuivre la lecture. En revanche, la couverture peut aussi donner des indices au lecteur. La première page de couverture de *Clown*[34] laisse apparaître un personnage, un environnement urbain avec des immeubles aux alentours et une poubelle située sur le bas droit de la page. Est-ce que le lecteur aurait cru que l'histoire commencerait par cette poubelle qui fait allusion aux événements à venir ? Difficile à en juger, mais dans tous les cas, ce sont ces petits détails à première vue insignifiants qui construisent l'éducation du regard.

[33] Sara *Du temps*. Thierry Magnier. 2004.
[34] Blake, Q. Clown. *Gallimard-jeunesse*. 2010

Relatif au titre de l'album, l'auteur-illustrateur le choisit de façon à attirer l'attention du lecteur. Banyai Istavan intitule son livre *Zoom*[35] afin qu'il soit en adéquation avec le thème. La police est aussi importante à tel point que le titre de l'album *Zoom* s'écrit du plus grand au plus petit en partant de la lettre Z comme étant la plus grande.

Sous un fond noir, le titre de *Loup Noir*[36] tient une place importante dans la première de couverture. Situé en bas à gauche, il est écrit en blanc tout comme les « deux yeux menaçants[37] » du loup. Enfin, un dernier titre qui interpelle est celui de l'album *La Course au gâteau*[38]*.* Seul le mot gâteau est écrit en plus grande taille et en couleur jaune. Cette décision ne peut se comprendre qu'après avoir lu l'album. Ainsi, le titre par sa calligraphie, sa police ou encore son emplacement sur la couverture peut être éloquent du thème de l'album.

Tout comme l'album, la diversité de format permet à l'album sans texte de se différencier des autres livres, des romans, des documentaires ou encore des bandes dessinées. Le choix de l'auteur d'utiliser un format plus petit ou un format plus grand résulte d'une volonté bien précise. Créer un format qui correspond au récit de l'album est une compétence et un regard à avoir pour le comprendre. L'album *La vieille Dame et les souris*[39] , par son format dit à la française permet de participer à une ambiance de l'album. Le format en A4 supporte bien mieux les différentes vignettes qu'un petit format aurait autorisées. Dans *Loup Noir*[40] Antoine Guillopé emprunte ce même format pour amplifier les expressions, les émotions et les sentiments du lecteur. A contrario, Thé Tjong-Khing dans *La course au gâteau* fait appel au format dit à l'italienne. En conformité avec le titre, cela lui permet de donner du rythme et de renforcer l'allure de la course des personnages. Liliane Cheilan[41] évoque ce procédé comme pour donner l'impression de mettre en marche le héros de la gauche vers la droite et vice versa.

[35] Banyai Istvan**,** *Zoom***,** Circonflexe, 2002
[36] Guillopé Antoine, *Loup noir*, Casterman, 2004
[37] http://jeunesse.casterman.com/docs/Contents/197/DOSSIER%20LOUP%20NOIR.pdf
[38] Tjong-Khing Thé, *La course au gâteau.* Autrement-jeunesse.2006
[39] Brouillard, Anne *La vieille dame et les souris*. Seuil jeunesse. 2007
[40] Guilloppé, Antoine. *Loup noir.* Casterman. 2004
[41] Cheilan. Lilianne. *Album sans texte*. Hors cadre n°5. P 22.

En ce qui concerne les illustrations, elles jouent un rôle essentiel puisque ce sont elles qui attirent l'intérêt et la curiosité du lecteur. Pour construire du sens, elles s'appuient sur la couleur, le cadrage et les angles de vue[42].

En utilisant les couleurs, l'auteur donne à voir la visée de son intention. D'une part, elles peuvent avoir une fonction expressive. Une couleur chaude est mise en lien avec le sentiment de joie, de colère, de violence et de gaieté tandis qu'une couleur froide peut davantage exprimer la douceur, la tristesse, la mélancolie ou le calme. *L'album Loup Noir*[43] est principalement constitué de couleurs froides qui font référence à la méchanceté du loup. Le rythme de ce récit est amplifié par l'expressivité des dessins et l'utilisation d'une alternance entre noir et blanc. L'histoire se déroule dans une forêt, « *les troncs sont tantôt blancs, tantôt noirs, rectilignes et denses, comme des barreaux de prison. Les branches forment un réseau si serré qu'on dirait une toile d'araignée. Le passage du noir au blanc ou du blanc au noir pour le paysage et le loup apporte un sentiment d'inquiétude ou de sérénité*[44] ». *Du temps*[45] est aussi dominé par des couleurs froides qui déterminent bien son thème. Le temps qui passe est illustré par des flocons qui se déposent sur un tapis blanc. Ainsi, l'évolution dans la narration s'accompagne par un changement de couleur, c'est-à-dire le jaune d'une balle. Cette toute nouvelle couleur se manifeste pour annoncer au lecteur un renouveau dans l'histoire. Contrairement à Sara, Angela Lago dans *Le petit marchand des rues*[46] utilise des couleurs vives comme le rouge ou le vert pour démontrer le climat violent dans lequel est plongé le personnage principal. Le thème de la violence est également retrouvé et transmis par ces couleurs dans *Clown*[47] de Quentin Blake. D'autre part, les couleurs ont aussi une fonction narrative. Alors, la narration peut seulement se construire sur ces changements de couleur. Dans *Le Monde englouti,* ces changements permettent l'avancée des actions dans le récit.

Toutefois, changer une couleur peut aussi vouloir annoncer la fin de l'histoire. Tout au long de l'album *La course au gâteau*, les couleurs chaudes dominent le récit. Le milieu du livre voit apparaître des couleurs plus soutenues comme le marron

[42] http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view_online.php?url=http%3A%2F%2Fwheb.ac-reims.fr%2Fia10%2FIMG%2Fpdf%2FL_illustration_d_album.pdf
[43] Cf. *Loup Noir*
[44] http://jeunesse.casterman.com/docs/Contents/197/DOSSIER%20LOUP%20NOIR.pdf
[45] Cf. *Du temps*
[46] Lago, Angela. *Le petit marchand des rues***,** Rue du monde, 2005
[47] Cf. *Clown*

représentant la montagne. Cette évolution d'une couleur sur l'autre marque la coupure entre les deux temps du récit ; la situation initiale et les péripéties. L'arrivée des couleurs chaudes signe l'achèvement du récit, c'est-à-dire la récupération du gâteau volé.

Par le jeu de contrastes, les couleurs permettent de donner du rythme à la narration. Or, c'est également par l'agencement des pages que la cohérence de l'histoire se construit. Par exemple, Sara utilise les doubles pages pour faciliter la représentation du passage du temps. Seule la double page permet de relier la ligne noire allant de la page de gauche à la page de droite pour donner l'impression du temps qui passe. David Wiesner dans *Chute libre*[48] fait appel à la double page pour surpasser l'obstacle imposé par la découpe. L'utilisation de la double page autorise une constance entre les images du livre. Toutes les pages du livre sont des doubles pages tout comme la première et la dernière page de couverture. C'est le cas de l'album *La pomme et le papillon*[49] qui démontre le travail construit entre la première page de couverture jusqu'à la dernière. De cette façon, toutes les doubles pages y compris la page de couverture et la dernière page font partie intégrante du récit.

La fonction de la double page est de permettre une continuité dans le récit sans être gênée par le pli de la page.

Le récit de l'album sans texte comporte des caractéristiques qui lui sont propres. Dans un texte écrit, l'espace et le temps sont soit écrits soit implicitement expliqués. Dans un album sans texte, c'est par le cadrage que le lecteur accède au lieu ou au temps de l'histoire. Par sa fonction descriptive, le cadrage permet d'utiliser différents plans. Ainsi, un plan d'ensemble permet de définir le cadre spatio-temporel. La première page de l'album *La vieille dame et les souris*[50] *d'A*nne Brouillard, illustre par le plan d'ensemble d'une rue. De cette manière, l'auteur peut faire connaître à son lecteur le lieu du récit. A contrario, le plan moyen ou le gros plan remplacent la description des personnages qu'on fait par l'écrit dans un texte rédigé. C'est ainsi que dans *Le voleur de poule*[51]*,* le plan moyen centré sur les personnages au moment de leur repas permet de connaître leurs actions et leurs personnalités.

[48] Wiesner, David. *La chute libre*. Circonflexe. 2004
[49] Mari, E et I. *La pomme et le papillon*. Ecole des Loisirs. 1982
[50] Brouillard, Anne. *La vieille dame et les souris*, Seuil jeunesse, 2007
[51] Rodriguez, Béatrice. *Le voleur de poule*, Autrement jeunesse, 2008

Les couleurs et le cadrage contribuent à la compréhension de l'histoire, mais c'est par leur complémentarité avec l'angle de vue que le lecteur peut accéder au sens le plus complet.

L'angle de vue se traduit par la relation entre celui qui voit et l'objet. La position de celui qui voit et celle de l'artiste permet de comprendre les intentions de l'auteur. La vue de dos permet d'associer le regard du lecteur à celui du personnage. Lorsque le lecteur aperçoit le gros plan du dos d'un enfant dans l'album *Loup Noir,* cela traduit les sentiments que le personnage pourrait ressentir. Cet angle de vue peut aussi indiquer le départ du personnage pour de nouvelles aventures. À l'opposé, la vue de face est plus utilisée pour présenter les personnages. Parfois, cette vue donne l'impression qu'ils sont agressifs comme dans *Le petit marchand des rues*[52]*.* Les expressions du visage sont clairement explicites par l'emploi de la vue de face. Dans l'album *Clown*[53]*,* au moyen de cet angle de vue les expressions du personnage principal sont facilement identifiables selon qu'il est triste, content ou surpris.

L'angle de vue en plongée dans la première de couverture du *Le petit marchand des rues* donne l'impression d'écraser le personnage. Alors que l'angle de vue en contre-plongée donne un sentiment de grandeur ou de puissance. Les premières de couverture de *La course au gâteau*[54] ou encore de *Ce jour-là*[55]*jouent sur ce sentiment.*

L'illustration par la couleur du cadre ou encore de l'angle de vue transmet un message visuel : celui de l'auteur-illustrateur. Mais la production de l'album peut aussi être révélatrice de la technique utilisée. Attirant peut être moins l'attention du lecteur, la technique reste pour le moins une connaissance susceptible d'aider ou d'entraver la lecture. Le corpus choisi permet de distinguer trois techniques différentes. Les albums de Sara sont connus pour l'emploi de papier déchiré. Ceux d'Anne Brouillard utilisent la peinture. Enfin, les illustrateurs comme Quentin Blake se servent de la fine mine du crayon de bois pour dessiner leurs personnages. Cette dernière technique demande une attention particulière du lecteur. Les traits fins

[52] Cf *Le petit marchand des rues*
[53] Cf *Clown*
[54] Cf *La course au gâteau*
[55] Mitsumasa, Anno. *Ce jour-là ?...*Ecole des loisirs. 2001

peuvent en effet occulter des détails importants s'ils ne sont pas observés consciencieusement.

Selon la fonction que l'auteur attribue à l'image, une fonction descriptive ou narrative ne va pas provoquer la même lecture. Comme son nom l'indique, la fonction descriptive apporte surtout une description quant aux lieux et aux personnages, comme par exemple dans *La course au gâteau*. Ensuite, la fonction narrative permet la restitution de l'histoire par la succession des images. Enfin, la fonction connotative offre des clins d'œil humoristiques ou des allusions à des références culturelles. Au fur et à mesure de la lecture de l'album *Ce jour-là*…, le lecteur découvre que Mitsumana Anno a caché des personnages dans le décor comme « le petit Chaperon Rouge » ou « la chèvre de Monsieur Seguin ». Les élèves ne peuvent comprendre ces références culturelles que s'ils ont déjà lu des albums dont les images leur rappellent celles vues dans *Ce jour-là...* Véritable combinaison d'émotions, le trait de Quentin Blake exprime la tristesse, la peur, la méchanceté, mais aussi la joie, l'amitié ou encore l'espoir. Pour toutes ces émotions, les élèves pourront y retrouver la pantomime de Charlie Chaplin, tandis que d'autres apprécieront davantage l'humour caricatural faisant penser à celui de Sempé[56].

La fonction de l'image est bien spécifique selon les souhaits de l'auteur. La fonction connotative est probablement celle qui est la moins bien comprise par les élèves. Soit ils ne font pas toujours le parallèle avec les références culturelles nécessaires soit ils ne les connaissent pas.

Tous les critères si particuliers à l'album sans texte permettent sa lecture, mais construisent aussi un langage qui lui est propre. Ce langage s'apparente à celui du cinéma puisque c'est sur les différents rythmes du lecteur que se joue la lecture. À l'écran, on voit une image par 24 secondes tandis que dans ces livres c'est une image par minute. Cela peut être variable selon le lecteur. La double page pourrait faire référence à l'écran. Les images des doubles pages peuvent défiler comme les images de l'écran en fonction de « l'activation de la tourne » du lecteur. L'album *Du temps*[57] de Sara s'apparente à ce langage lorsqu'en tournant les pages, le lecteur a l'impression de voir le temps qui passe. Mais l'album sans texte n'est pas juste à

[56] Jean-Jacques Sempé, dit Sempé, est un dessinateur humoriste français connu par ses illustrations du « Petit Nicolas ».
[57] Cf *Du temps*

comparer avec un simple « dérivé cinématographique » selon les propos de Van Der Linden[58]. La création d'une narration dans un album sans texte peut durer des mois tandis qu'à l'écran ce ne sont que quelques secondes.
Pour donner du rythme à ses albums, Anne Brouillard coopère avec le genre cinématographie. C'est en s'appuyant sur les doubles pages qu'elle peut créer du mouvement. Son album *La vieille dame et les souris*[59] , utilise la mise en page et le traitement des vignettes pour participer à l'ambiance du récit. Cette mise en page se rapproche de celle de l'album *Clown*[60]*.* Quentin Blake constitue cet album non seulement par des vignettes, mais aussi par quelques bulles. Ces bulles sont complétées par un format emprunté à la bande dessinée. Le tout est rythmé par les doubles pages. Chacune correspond à un épisode de l'histoire.

Parmi tout le corpus, j'ai choisi un seul album à mettre en œuvre pédagogiquement. J'ai pris le parti d'utiliser l'album *Clown* de Quentin Blake et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, c'est un album à structure narrative simple construit comme un conte. Les péripéties ne sont pas compliquées à comprendre et ne s'accumulent pas, ce qui facilite la lecture. D'un autre côté, la technique utilisée par l'auteur-illustrateur a attiré mon attention. L'usage du trait fin demande au lecteur de chercher la précision des détails. L'élaboration de cet album sans texte organisé comme une bande dessinée, mais sans écrit, fait de lui un album étonnant. Ainsi, la force repose sur l'incroyable palette de situations, d'expressions et d'émotions mises en scène par l'auteur-illustrateur. Cette audace est à la fois surprenante et judicieuse.

En résumé, lire un album sans texte, ce n'est pas seulement regarder les images. Il faut amener les élèves à prendre conscience des opérations mentales à effectuer pour construire son sens. Cet album est un écrit particulier qui oblige les lecteurs à lire les images et à inférer ce qui n'est pas dit, cela demande un raisonnement pour reconstruire l'histoire. Un accompagnement évolutif est donc nécessaire pour orienter les connaissances de l'élève. Lire c'est bien, mais écrire est peut-être mieux lorsque l'écriture permet d'asseoir des compétences

[58] Lorant-Jolly Annick et Van der linden Sophie. *Images des livres pour la jeunesse*. Thierrry Magnier. 2006.
[59] Cf *La vieille dame et les souris.*
[60] Cf *Clown*

complémentaires, telles que la lecture et l'écriture. C'est pourquoi la partie qui va suivre exposera la mise en place d'un dispositif pédagogique abordant cette complémentarité.

3. Mise en place d'un dispositif pédagogique

En m'appuyant sur la démarche d'analyse d'une séance de lecture d'images entre deux groupes d'enfants du CP et moi-même, je montrerai d'une part que la lecture interactive d'images permet l'élaboration de la compréhension de l'album. D'autre part, cette pratique amène les élèves vers la production d'écrits. Cette finalité de l'album sans texte permet aux élèves de consolider les compétences acquises jusqu'alors.

L'album clown est l'histoire d'un jouet-clown racontée seulement par l'utilisation d'images.

> *Un jour de grand nettoyage, dans les quartiers chics de Londres, une grand-mère jette à la poubelle de vieilles peluches. Parmi elles, un clown, bien décidé à sauver sa peau et celle de ses compagnons d'infortune… Clown part à la découverte de la ville, mais il est tantôt ignoré tantôt chassé par ceux qu'il croise (une mère snob, un chien, un loubard…). Il finit par obtenir de l'aide là où il s'y attendait le moins : auprès de deux enfants des quartiers pauvres, heureux d'accueillir chez eux Clown et ses amis*[61]…

Publié en 1995, *Clown* a reçu le prix Ragazzi Fiction Enfance de la Foire internationale du livre de Bologne.

3.1 Présentation et description de l'expérimentation pédagogique

L'expérimentation pédagogique autour de l'album *Clown* de Quentin Blake, a été mise en place dans le cadre de ma formation professionnelle à l'école La fraternité à Daumeray (département du Maine et Loire). Elle a eu lieu au mois de mai dans une classe de CP constituée de 15 élèves. La classe avait pour habitude de travailler la maîtrise de la langue le matin de 9 h à 10 h 30. Les moments accordés à mon expérimentation se sont calqués sur cet emploi du temps. Un endroit

[61] http://www.savoirlire.net/special-enseignants/albums-sans-texte-cycle-2 Consulté le 16 juin 2012.

quotidiennement accordé aux lectures individuelles a été réservé pour ce dispositif. Une grande table ronde était disposée de sorte que l'enseignant soit entouré des élèves. Cette disposition matérielle a permis de travailler dans un cadre convivial. Mais seule, la deuxième séance a été pratiquée à cet endroit. La première séance s'est déroulée au coin lecture et les trois dernières se sont déroulées en classe pour permettre le travail de compréhension et de production d'écrits. Le matériel diffère aussi selon les séances. L'album comme support a été utilisé lors des deux premières séances. Le travail des séances trois et quatre ne s'appliquait qu'aux fiches de compréhension. Enfin, la dernière séance avait comme support l'affiche en format A4 de la première de couverture et de la dernière de couverture.

Les séances duraient en moyenne, trente ou quarante minutes, mais elles ne dépassaient jamais ce temps. Ne pas excéder cette durée permettait à l'élève une meilleure attention et donc une meilleure efficacité dans sa réflexion. Toute nouvelle séance commençait par un rappel de la séance précédente. Ceci dans l'objectif de se remettre en mémoire ce qui a été fait précédemment. Les activités se sont bien passées dû à l'enthousiasme des élèves. La particularité de l'album a attiré leur attention et le fait de pouvoir dialoguer tous ensemble pour aboutir à une production d'écrit a donné du sens aux activités. Construire progressivement la lecture de l'album et finaliser ce travail par la production d'écrit leur a fait prendre conscience du pouvoir de l'écrit.

Le dispositif pédagogique essaie de démontrer que la lecture interactive permet aux élèves d'engager une réflexion, et ainsi construire progressivement la compréhension de l'album : sa structure et le déroulement du récit. Ceci les aidera à mieux restituer l'histoire lors du travail d'écriture.

Les situations permettent aux élèves de se sentir investis dans leur lecture. Le but essentiel de cette expérimentation pédagogique était, en prenant pour support l'album sans texte, de pouvoir amener les élèves de CP à la production d'écrits.

Les fiches de travail prennent appui sur un dossier pédagogique proposé par les éditions Gallimard[62]. Parmi toutes les fiches proposées, j'ai procédé à des choix. Comme l'objectif de ce travail était de tendre vers la production d'écrits, les exercices

[62] http://www.gallimard.fr/catalog/Fich-pedago/21030132738.PDF Consulté 25 avril 2010

sélectionnés me semblaient être plus pertinents pour les élèves dont je ne connaissais pas le niveau ainsi que pour atteindre l'objectif fixé.

Les activités de compréhension étaient les seuls moyens pour faire émerger des questionnements de lecture permettant la production future.

La fiche n° 1[63] permettait de comprendre la représentation du mouvement des personnages dans l'album sans texte. Cette fiche ne correspond pas à l'exercice de la fiche pédagogique de Gallimard. En effet, les images ne sont pas les mêmes et elles sont moins nombreuses. En tout état de cause, l'objectif est de travailler l'ordre chronologique sans pour autant aborder tout l'album. Mais c'est aussi au travers de cette fiche que les élèves pourront comprendre les enjeux de la situation initiale.

La fiche n° 2[64] aborde la notion de dialogue que les élèves pourront rencontrer dans d'autre écrits, comme dans le roman par exemple. J'ai fait le choix de cet exercice, car il demande aux élèves de développer des attitudes de questionnement à partir de l'observation des illustrations. La production d'un court dialogue est le travail qui permet de travailler les différentes formes de narrations (par exemple les possibilités de la bulle).

Toujours dans le souci de procéder à un perfectionnement de la compréhension des élèves. Les questions de compréhension par le jeu de question-réponse et le vrai faux, ont permis d'aborder la mémorisation de détails pouvant aider les élèves à comprendre l'histoire par le texte.

Enfin, la fiche n° 4[65] qui n'est pas présentée dans le dossier pédagogique, je l'ai construite de telle sorte à permettre aux élèves de construire un récit. Les deux images sont présentées comme une aide à la production.

Ce déroulement s'oriente vers la possibilité à donner aux élèves un fil conducteur. Mettre en lien ces deux activités c'est pouvoir les confronter par la suite. La finalité à utiliser l'album sans texte est aussi de développer des outils favorables à la lecture-écriture des élèves. Au CP, ils doivent traiter la lecture et l'écriture ensemble.

[63] annexe IV, fiche n° 1. P.68
[64] annexe IV, fiche n° 2. P.69-70
[65] annexe IV, fiche n° 4. P.73

Raconter et écrire l'histoire à partir des images, c'est donc donner du sens à cette réciprocité.

Partir de l'oral pour aller vers l'écrit, c'est permettre aux élèves de clarifier ce qu'est la langue écrite. Ils comprennent que l'écriture note le langage et c'est pourquoi l'homme écrit.

Avant de procéder à la production d'écrits, les élèves ont des fiches de travail. Ces fiches concilient lecture et écriture. Toujours dans la continuité des autres activités, elles tendent aussi vers la structuration de la compréhension du récit. En effet, une bonne compréhension de l'album sans texte est une condition nécessaire à l'écriture de son histoire.

3.2 Déroulement de l'expérimentation

La séance numéro une était une séance de découverte de l'album *Clown*. Avant la découverte de l'album, le paratexte a été le seul paramètre traité. Les élèves devaient trouver (le titre, l'auteur, la première de couverture et la quatrième de couverture). Le résumé n'a pas été lu pour ne pas induire la lecture des élèves. Regroupés au coin lecture, ils regardent les images silencieusement et attentivement. L'enseignant tourne les pages lentement. L'objectif de cette séance est d'avoir une lecture intuitive de l'album. Les élèves commencent à construire la structure du récit en s'appuyant sur la fonction narrative des images.

La deuxième séance a été consacrée à la lecture compréhensive. La classe a été divisée en deux groupes de six ou sept élèves. Pendant que le premier groupe interagissait avec ses camarades et l'enseignant, le deuxième groupe pouvait consulter les albums sans texte mis à leur disposition. Il y avait trois albums : *Le voleur de Poule, loup Noir, La vieille dame et les souris.* Le choix s'est porté sur ces trois albums suite à la classification[66] donnée par le site de l'académie d'Amiens. De cette manière, les albums proposés permettaient la découverte et la compréhension de l'album sans texte. Les albums *la course au gâteau* ou encore *La chute libre* seraient plus adaptés, d'après cette classification pour la construction du récit.

[66] http://amiens4.ia80.ac-amiens.fr/IMG/pdf/albums_sans_texte.pdf consulté 15 juin 2012.

Cependant, *Clown* requiert un niveau de lecture déjà assez élevé. En fin du CP, les élèves doivent être capables de s'approprier ce niveau de lecture pour l'entrée future au CE1. Les objectifs de cette séance visent l'interaction des élèves pour construire le sens de l'album et être en mesure de développer des attitudes de questionnements à partir de l'observation des images. Les séances trois et quatre prennent appui sur les fiches 1 et 2[67]. Les élèves sont par groupe de trois. Dans un premier temps, les élèves doivent remettre dans l'ordre chronologique des images séquentielles. À la suite de quoi, l'objectif est de produire un court dialogue à partir des pensées des personnages connus du récit. L'élève doit alors connaître le récit pour être en mesure d'écrire le dialogue. La pensée du personnage doit être cohérente avec son histoire.

La quatrième séance travaille les questions de compréhension par le jeu de questions-réponses[68]. Les élèves structurent la mémorisation et la validation des différents événements de l'histoire.

La dernière séance a été consacrée à la production d'écrits. Les élèves avaient la possibilité de voir l'affiche de la première de couverture et de la dernière de couverture au format A4. De plus, ils avaient la fiche n°4[69] sous les yeux qui les guidaient depuis la situation initiale à la situation finale. Par groupe de trois, avant d'écrire, les élèves devaient discuter entre eux pour savoir ce qu'il fallait écrire. L'enseignant passe par les différents groupes afin de savoir si les élèves ne se trouvent pas en difficulté.

3.3 Recueil des données

Le recueil des données s'est réalisé par un enregistrement audio du travail de lecture lors de la deuxième séance. Par ailleurs, les fiches de compréhension et les productions écrites des élèves sont des données exploitables. Parrallèlement pour pouvoir travailler sur les données, la retranscription[70] des échanges oraux entre les élèves a été faite afin de pouvoir en tirer des conclusions.

[67] Cf annexe IV
[68] Cf annexe IV, fiche N° 3, exercice n° 1. P.71
[69] Cf annexe IV, fiche n°4 P.73
[70] Cf annexe II et III.

Troisième partie : Des résultats à la discussion puis à l'interprétation des données relevés.

Au cours de l'expérimentation, il s'agissait de développer progressivement la compréhension de l'album *Clown* chez l'élève afin d'aborder la production d'écrit. Pour cela, le travail fait tout au long de la séquence est en articulation permanente avec cet objectif d'écriture. Cette partie concerne tout d'abord les résultats puis dans un deuxième temps leurs interprétations se structurent selon deux grandes sous parties. D'un côté, je donnerai les résultats obtenus en compétences langagières (lors des interactions verbales), puis d'un autre côté j'aborderai les compétences travaillées dans la production d'écrits. Je conclurai cette partie par la confrontation de ces deux compétences, afin de savoir si l'écriture a permis des compétences que la lecture n'avait pas admises ou inversement.

1. Les résultats du langage oral

Le travail sur l'oral a permis aux élèves de travailler des compétences spatio-temporelles. Les lieux et les espaces sont acquis. Le temps a été traité à une reprise par le groupe 1. Les interactions 143 à 147[71] prouvent que les élèves ont conscience de l'ellipse temporelle. L'identification des personnages est également bien acquise. Ils savent reconnaître et distinguer le personnage principal des personnages secondaires.

L'élève comprend le rôle par le narrateur dans ces histoires. L'auteur-illustrateur est la personne qui construit l'histoire. Dans les albums sans texte il ordonne et organise les images de façon à créer un récit. Mais c'est au narrateur de prendre en charge la narration. Les élèves qui devaient raconter l'histoire de *Clown* se plaçaient en tant que narrateurs. Or, pour pouvoir narrer l'histoire, ils devaient aussi la lire. Ainsi, on peut dire que l'élève a une double fonction ; celle de narrateur et celle de lecteur. Cette fonction amorce la position à adopter par l'élève lorsqu'il devra écrire à son tour le récit de clown.

[71] Cf annexe B

Tout au long des échanges et pour ne pas saturer la mémoire des élèves, je leur demandais de me raconter l'histoire selon les événements déjà étudiés. L'objectif final étant de pouvoir restituer l'enchaînement narratif à l'écrit.

Dans un dernier point, les échanges entre les élèves ne permettaient la compréhension de l'album que s'ils sont capables de la réguler. En effet, la compréhension demande de savoir abandonner une mauvaise piste en faveur d'une nouvelle. Je prends, pour exemple, les interactions suivantes.

Groupe 2 :

94	M	Regardez, il y a quelqu'un d'autre, qui est-ce ?
95	tous	Un monsieur.
96	M	Que fait ce monsieur ?
97	E2	Il voulait le prendre pour le mettre au cirque.
98	M	Vous pensez que c'est pour le mettre au cirque ? Est-ce qu'on tourne pour voir s'il va vraiment au cirque ?
99	tous	Oui
100	M	Alors sur cette image, il est au cirque ?
101	E2	Non, il fait des photos.
102	E1	Il fait une photo d'école.

Groupe 1 :

47	E5	Je n'ai pas vu des chaussures dans la poubelle ?
48	M	Qui peut expliquer à E5 si ses chaussures proviennent vraiment de la poubelle ?
49	E3	Regarde dans cette image, le clown cherche quelque chose et tout de suite après il met des chaussures.

Les interactions ci-dessus prouvent que les élèves régulent leur compréhension lorsque la preuve par l'image les convainc. En ce qui concerne la dénotation, il est plus facile pour l'élève d'accepter l'argumentation de son camarade. A contrario, la nature polysémique de l'image permet des interprétations individuelles. Cependant, il faut souligner qu'elles ne sont pas toutes possibles dans cet album. Quand un élève

explique la pensée de la petite fille (page 20 de clown) par « non la petite fille pense à sa maman qui dit que c'est l'heure d'aller manger » ne peut être acceptée dans le contexte de l'histoire. En continuant la lecture, on peut alors supposer que la petite fille pense que sa maman sera fatiguée lorsqu'elle rentrera.

En somme, dans la compréhension de l'album, les élèves se situent à deux niveaux de la narration. Lors des échanges oraux, ils s'intéressent davantage à la trame de fond. Ils s'attardent sur les petits détails, la description de l'image ou le décor ce qui ne les amène pas vers la compréhension globale. D'un autre côté, des élèves s'étendent sur l'action attachée au personnage principal sans tenir compte des personnages secondaires. Cela pourrait expliquer le probable désintérêt pour l'évocation des différents personnages entre la situation initiale et la situation finale. La séparation entre les deux ne permet pas la construction de sens si bien que les élèves ne comprennent pas la portée de l'album. Ils n'abordent pas l'aide apportée par la dernière famille rencontrée comme étant la résolution permettant l'aboutissement de l'histoire. L'activité sur les questions de compréhension avait pour objectif premier de vérifier la compréhension des élèves. Elles se sont avérées une aide permettant aux élèves de comprendre l'ordre des actions avec des questions comme : « quelle est la première chose que fait Clown, une fois sorti de la poubelle ? »[72]. Elles permettent aussi d'affiner la compréhension littérale, je pense à la question « avec quoi Clown jongle-t-il pour faire rire le bébé ? ».
Par ailleurs, les élèves abordent la lecture de l'album sans texte comme la lecture de l'image. Cependant, les interactions des uns et des autres permettent aux élèves de se construire un sens dans la lecture. Les éléments des images sont assemblés dans une logique très simple. En effet, les élèves ne parviennent pas à être précis dans la lecture de l'album. Ils n'indiquent pas toutes les actions par exemple, et le code culturel de l'image est parfois très succinct. L'opposition entre compréhension de l'album sans texte et lecture d'image met en avant le fait que la lecture de l'album est encore très centrée sur la description, cela permet de comprendre pourquoi la logique de l'œuvre est peu respectée.

[72] Annexe IV, fiche N°3, question n°1.P. 71

2. La production d'écrits au service de la construction de la narration.

Selon Lilianne Chenouf une histoire faite seulement avec des images peut donner lieu à d'innombrables interprétations. Le récepteur, peut dès lors suggérer son texte, unique, original et véritable puisqu'aucun album sans texte n'admet un seul texte, il est polysémique.

Pour nous présenter l'écrit, l'album sans texte incite les enfants à créer leurs propres histoires en s'appuyant sur la narration. Tout peut alors être déterminé par l'enfant : la durée, les pauses, le début, le développement et la fin de l'histoire. L'écrit d'un texte permet aussi aux élèves de donner du sens à l'écriture. Écrire c'est attribuer du sens au monde. Lorsqu'on écrit, nous rêvons à un monde plus idyllique. Écrire c'est accepter qu'un nouveau quotidien soit possible. Le monde ne serait-il pas un immense album sans texte ? Dès lors, nous écrivons à partir de ce que nous nous rappelons du monde, c'est enregistrer notre émerveillement ou encore notre observation. Écrire c'est tenter de déchiffrer ce que l'on pressent. C'est pourquoi nous lisons par la curiosité de savoir ce que l'autre dit du même monde dans lequel nous vivons. Écrire c'est chercher à faire des connaissances.

La narration est attachée à raconter une action, un fait ou une scène. Les images racontent l'histoire, elles sont montrées en une séquence logique, temporelle et analytique dans laquelle elles requièrent une attention spéciale du lecteur.

3. Les propositions d'écriture à partir de l'album Clown : les premiers résultats.

Le bulletin officiel du 19 juin 2008 envisage au cycle 2 l'utilisation de l'image comme un langage que l'élève utilise dans ses activités d'expression et de narration. Fort de cette affirmation, avant de faire produire aux élèves un court texte dans lequel ils racontent l'histoire de clown, j'ai préconisé quelques activités préalables.

Tout d'abord, les questions de compréhension[73] avaient pour but premier de vérifier la compréhension des élèves. Néanmoins, j'ai réutilisé cette activité pour permettre aux élèves d'écrire, afin de stabiliser les informations en mémoire et de

[73] Cf annexe IV

reformuler leur compréhension. Le rendu de la tâche d'écriture peut s'analyser selon des niveaux différents. Dans un premier lieu, je peux constater qu'à la grande majorité, les élèves tentent d'argumenter leurs réponses. Ils réutilisent les termes de la question pour pouvoir étayer. À la première question, « *combien de peluches sont mises à la poubelle*[74] », ce groupe a inscrit, la réponse suivante : « *Il y a cinq peluches qui ont été à la poubelle* ». Les termes essentiels de la question ont permis aux élèves d'alimenter leurs réponses, devenant un écrit correct et acceptable. Outre le fait qu'il y a six et non pas cinq peluches se pose la question de savoir si les élèves ont bien assimilé que *Clown* était une peluche avant d'être « vivant ». Cette question est plus de l'ordre de la compréhension que de l'écriture, mais cet écrit a tout de même demandé une réponse écrite qu'il a fallu vérifier. A contrario, parmi les quatre groupes, deux groupes seulement ont utilisé une phrase pour répondre à cette question, tandis que les deux autres ont soit répondu « *9* » ou « *cinq* ». Si la première question a été formulée dans un écrit correct, les réponses aux autres questions ne vont pas dans le même sens. À l'unanimité, tous les groupes ont répondu au reste des questions commençant leurs réponses, par « il », faisant référence à clown, ou par la conjonction de subordination « lorsque » ou « parce que ».

L'autre constat se centre sur les dificultés orthographiques. Les conduites typiques des élèves de CP laissaient à présager des erreurs d'orthographe. Pourtant, des erreurs d'accords, comme « *il sont* » (retranscription d'une réponse d'un groupe) sont des fautes à éviter.

Les questions de compréhension ont demandé de la reformulation, et la réutilisation des termes de la question, pour pouvoir aborder la réponse. Or, pour faire suite à ce constat, cet objectif n'a été que partiellement atteint. Les élèves répondent aux questions de manière approximative, mais l'argumentation dans cette activité n'a pas été de rigueur.

L'exercice impliquant l'utilisation de la bulle[75] s'oriente de façon à ce que les élèves découvrent leur propre voix par la mise en mot. L'objectif de cette activité est de permettre aux élèves d'amorcer le travail sur les différentes formes possibles de

[74] Cf annexe IV, fiche n°3, exercice n°1.
[75] Cf annexe IV, fiche n°2. P.69-70

la narration. Le rôle tenu par la bulle a été travaillé implicitement avec les questions de la fiche n° 2, annexe E. Je prends, pour exemple, la première question dans laquelle les élèves devaient écrire la réponse donnée par clown à la grande sœur. Une réponse d'un groupe m'a interpellé, il a été écrit : « il y a une dame qui a jeté des jouets dans la poubelle ». De façon inconsciente, les élèves expliquent ce que Clown, répond à la petite fille. Cette manière de procéder a permis de dénoter chez ce groupe que la réponse était correcte si l'on observe les images de cette fiche, mais ne l'est plus dans l'album. La fonction de la bulle a bien été acquise. Par l'écrit, à la question n° 2 de cette même fiche, un groupe a rédigé : « la petite fille dit à Clown que sa maman arrive». Je me rends compte, au fur et à mesure des réponses des élèves, que l'objectif de compréhension est atteint, mais qu'une deuxième compétence sous-jacente a été touchée des élèves. Ils font aussi des inférences de lecture à l'écrit. L'écrit permet une autre vision que l'oral n'a pas autorisée. À l'oral, les élèves ne construisent pas une histoire suivant les événements puisqu'ils décrivent seulement les images. Alors qu'à l'écrit, les élèves doivent rédiger une histoire cohérente en tenant compte de l'ordre chronologique. Pour cela, ils font des inférences pour pouvoir établir une continuité des événements.

La difficulté pour les élèves d'enchaîner les actions de l'album sans texte n'a fait que se renforcer, lorsque les élèves devaient remettre dans l'ordre des phrases[76]. De manière générale, tous les élèves réussissent à bien numéroter les deux premières phrases indiquant l'ordre d'apparition des événements initiaux. La suite devient plus compliquée, lorsqu'il s'agit de se rappeler si c'est clown qui a d'abord rencontré le voisin violent ou les deux petites filles. Malgré une indication donnée dans les phrases, les élèves n'arrivent pas à faire le bon classement. La rencontre du voisin violent arrive après la rencontre des deux petites filles. Lors des échanges oraux, les élèves ont pourtant bien noté qu'un « monsieur jette le doudou[77] » et qu'il atterrit dans un appartement. L'ordre chronologique des actions n'est donc pas complètement intégré par les élèves. Le gage de la réussite dans la compréhension du récit c'est une bonne organisation chronologique des événements dans l'histoire.

[76] Cf annexe IV, fiche N°3, exercice N°3. P.72
[77] Annexe II, interaction n°148, groupe N°1. P.56

Mais on peut se demander si huit phrases à remettre dans l'ordre ne posent pas plus de difficultés que les quatre images séquentielles de la fiche n° 1[78].

La quatrième activité est la possibilité pour les élèves d'écrire une histoire cohérente à partir de deux images seulement. J'ai alors donné aux élèves la première image et la dernière image de l'album. La consigne consistait à réécrire l'histoire travaillée, mais seulement à partir de deux images données.

Ce qui ressort de ces productions, c'est qu'un enfant de CP reste souvent dans l'oralité des mots. En effet, lorsqu'ils ne savent pas écrire un mot, les élèves l'écrivent de la manière dont ils l'entendent. On peut aussi supposer que lorsqu'ils écrivent, ils le font selon leurs souvenirs ou leurs mots en mémoire. En ce qui concerne les données relevées, je peux également observer que les élèves ne font pas attention à la ponctuation. Une phrase doit commencer par une majuscule et se finir par un point. Seul un des groupes a inscrit le point final. Dès lors, il est important de reprendre le travail sur la production d'écrits et de retravailler les erreurs commises par les élèves, par exemple la ponctuation.

L'absence de ponctuation dans un texte est ennuyeuse, mais les résultats font état d'une autre compétence en lecture au travers de la production d'écrits.

4. Interprétation des résultats obtenus permettant d'allier production d'écrit et compétences en lecture d'après l'étude de l'album Clown: les élèves esquissent la construction du récit à l'écrit.

La cognition est un processus dans lequel le sujet se transforme en même temps que son milieu.

À partir de la narration des enfants, je peux constater différents niveaux dans la construction du récit. Les deux productions ci-dessous permettent d'analyser l'objectif de la production d'écrits.

D'un côté, nous avons la production suivante qui démontre une organisation chronologique cohérente.

[78] Cf annexe IV. Fiche n°1 P. 68

> « Un clown est jeté à la poubelle par une dame. Les peluches sont jetées à la poubelle. Le clown a rencontré un chien. Le clown est allé dans la fenêtre de chez la petite fille. La maman à la petite fille lui fait un bisous sur la joue à la petite fille, elle arrête de pleurer, et le clown va voire le bébé et le bébé arete de pleurer puis la petite fille va voire sa maman. »

Puis, un deuxième extrait est révélateur d'un brassage dans l'ordre chronologique des événements.

> « Un clown jeté à la poubelle par une dame à lunettes, va jetter toutes les peluches à la poubelle. Le bébé pleure et le clown fait le rigolo. Maintenant, le bébé est content. La maman prend le bébé dans ses bras, la grande sœur apporte un café à sa maman. La maman a récupéré les doudous qui ont été mis à la poubelle par la dame à lunettes. »

On peut constater que les élèves recensent des éléments isolés sans tenir compte du contexte. De cette façon, ils ne réussissent pas à faire une narration cohérente. Cela rejoint la simple description des situations et des scènes qu'on peut observer tout au long de l'interaction. Les élèves observent les images et les décrivent, ils ne font pas, ou peu, attention à l'enchaînement des différentes images séquentielles qui composent l'album.

Cependant, les deux extraits attestent de la présence de la situation initiale, à savoir « un clown est jeté à la poubelle » et la situation finale « la maman à récupéré les doudous ». La suite devient plus compliquée lorsque l'élève ne se souvient que de quelques événements ou qu'ils ne savent plus dans quel ordre ils sont survenus. Néanmoins, les deux extraits ne font pas état de la situation permettant la rupture dans le récit, c'est-à-dire la rencontre avec la dernière famille.

Je suppose qu'implicitement les élèves ont acquis la rupture dans le récit à en juger les productions d'écrits. En effet, les deux groupes évoquent quasiment que la rencontre avec la dernière famille.

Le premier extrait démontre une narration plus complète avec l'évocation de plusieurs événements et de plusieurs actions, traitées de manière chronologique. Bien que tous les événements ne soient pas mentionnés, les élèves ont tout de même fait référence à au moins un d'entre eux. Je pense que les élèves ont intégré beaucoup de détails ce qui a provoqué la saturation de leur mémoire. Mais le premier

groupe fait état du passage hasardeux de Clown par la fenêtre de la petite fille. Quant au groupe 2, il évoque la récupération des doudous jetés à la poubelle. Dans les deux groupes, on peut se demander s'ils n'ont pas compris l'événement déclencheur de la résolution de l'histoire.

En tout état de cause, certains éléments évoqués lors des échanges oraux ne le sont plus à l'écrit.

Quant à la rédaction, le texte des deux groupes manque de suspense. Il n'y a pas de tension narrative et les élèves comblent probablement ce défaut par l'évocation des émotions, comme « le clown fait son rigolo ». Ils écrivent sur l'album sans texte, mais la production ne fait qu'enchaîner des actions entre les phrases qui restent très descriptives. Cependant, l'objectif était de restituer l'enchaînement narratif. Les deux groupes ont correctement écrit les événements dans l'ordre d'apparition. Bien que le premier groupe ait juste évoqué l'action du chien, il a tout de même compris qu'il y avait des péripéties dans un récit.

En somme, les élèves abordent la construction de la narration par l'écriture de la situation initiale, une, ou deux péripéties puis aboutissent à la situation finale. Il faut signaler que la production d'écrit n'a eu lieu que durant une séance, ce qui est très peu pour un élève de CP. L'écriture de l'album sans texte demande de nombreuses réécritures. Cependant, les résultats attestés dans cette argumentation tendent tout de même à laisser présager un développement des compétences concernant la construction du récit, si un plus long travail avait été de mise.

C'est bien à partir de chaque production que le regard s'aiguise, que les outils, nombreux et variés, doivent être mobilisés. Comme la lecture d'un album sans texte, l'écriture de sa narration doit être spiralaire. Elle nécessite plusieurs écritures, plusieurs relectures pour être en mesure d'accéder à la plus grande cohérence possible.

5. Les pistes d'écritures possibles à partir des albums sans texte.

Des pistes d'écritures ont été abordées dans cette recherche, mais d'autres peuvent être envisageables. L'exercice d'écriture peut être abordé dès la présentation de la page de couverture, par exemple. De ce fait, les élèves inventent

une histoire seulement à partir de la lecture fine de l'image. Les hypothèses de lecture sont alors plus importantes laissant à l'élève une plus grande possibilité dans son écrit. Un deuxième travail d'écriture peut alors avoir lieu, après l'étude de l'album envisageant une comparaison entre le premier et le deuxième écrit.
Si, l'album adopte l'utilisation de « bulles » comme ce fut le cas dans l'album Clown, alors la production d'écrits peut prendre sa source sur un dialogue entre les personnages principaux. Les élèves s'engagent dans une démarche plus explicite du rôle de narrateur. De surcroît, ils pourront aborder un autre type d'écrit, qui est celui du récit, pratiqué dans les textes narratifs.

L'écriture, à partir d'un point de vue de clown, ou d'un des personnages de l'album peut être considérée comme une autre activité de production d'écrits. Le texte peut commencer par « il » ou par « je » ce qui impliquera davantage l'élève qui aura l'impression de subir les actions du personnage. Choisir une autre peluche et imaginer ce qu'elle aurait pu faire pour sauver ses amis c'est également une nouvelle possibilité d'écriture.

Dans une toute autre démarche, le dessin comme intermédiaire entre lecture de l'album et projet d'écriture peut permettre aux élèves de s'exprimer de façon différente, mais aussi de percevoir qu'on peut se faire comprendre par d'autres moyens que l'écriture. Dès lors, les élèves peuvent s'exprimer par le dessin. Entre deux actions, l'enseignant peut leur demander de dessiner des faits pouvant s'intégrer au récit. Le lendemain, les élèves les mettent en mots. Des échanges peuvent être la transition entre ces deux activités.

A la fin de la séance, l'écriture de quelques lignes peut également être l'occasion pour l'élève de mettre en mots ses ressentis sur ce qui vient d'être lu.

Conclusion

Dans le cadre de mon mémoire, je me suis appuyée sur le support de l'album sans texte afin de développer chez les élèves des compétences dans le domaine du lire et de l'écrire. L'objectif est de développer des savoir-faire afin que les élèves puissent être en mesure de lire et d'écrire sur cet album. Je me suis attachée à comprendre comment ce support aide les élèves de CP à acquérir ces compétences de lecture et d'écriture.

D'un point de vue pédagogique, j'ai centré mon attention sur la mise en place d'un dispositif didactique permettant de lire les images, de leur donner du sens. La séquence mise en place a offert des outils didactiques favorables à l'objectif final. Les échanges entre les élèves leur ont permis de confronter leurs idées, de les argumenter et même d'utiliser des réponses de leurs camarades pour amplifier leur compréhension. Ils ont développé des attitudes de lecteur en argumentant leurs propos. Ainsi, ce premier travail m'a permis de valider l'hypothèse selon laquelle les échanges autour de la lecture d'album sont une source d'apprentissage. Mais la finalité de ce travail réside dans la production d'écrits. Cette activité a fait sens pour les élèves, car ils ont compris pourquoi ils devaient écrire. En effet, ils se sentent investis dans cette activité, car ils racontent l'histoire avec leurs propres mots, en d'autres termes ils s'approprient cette histoire. Mais l'écriture a surtout permis aux élèves de structurer l'enchaînement du récit. Cette compétence étant l'objectif principal pour prétendre à l'acquisition des compétences de lecture-écriture. Cependant, certaines limites émergent. En effet, les élèves restituent l'enchaînement du récit, mais leurs réponses ne sont pas complètes. En ce qui concerne la conception de la séquence didactique, j'aurai pu notamment utiliser d'autres exercices proposés par le dossier pédagogique. Par exemple, identifier tous les personnages, décrire les liens qui les unissent à Clown ou encore les regrouper en s'aidant de la chronologie de l'histoire. Toutes ces activités auraient pu aider les élèves à argumenter leurs écrits et développer leur compréhension de l'histoire.

Ceci m'aurait permis de travailler d'autres notions pour aider à la compréhension de l'histoire.

Malgré que la production d'écrits n'ait demandé que la restitution du récit, on aurait pu aussi faire écrire l'histoire à partir du point de vue d'un des personnages ce qui renvoie partiellement à l'activité sur les bulles.

La pratique pédagogique m'a aussi permis de me rendre compte de l'impact des données théoriques sur le terrain. Certes, les connaissances intrinsèques aident les élèves à comprendre l'histoire. Pourtant, toutes les notions ne sont pas assimilées par les élèves de CP, car elles sont trop complexes pour leur âge ; par exemple les changements de couleur qui donnent du rythme. A contrario, les angles de vues sont perçus par les élèves comme leur permettant d'aider à la compréhension.

En ce sens, je pense avoir démontré que l'album sans texte développe des compétences de lecture-écriture. De plus, en effectuant un travail de comparaison entre les échanges oraux et la production d'écrit, j'ai pu constater les compétences développées à l'oral par ces albums et les compétences développées à l'écrit. Les élèves ont su approcher ces deux facettes et ont pu se servir de la narration visuelle pour enrichir la narration textuelle. Je reste persuadée de l'intérêt d'une telle démarche pédagogique, car les apprentissages cognitifs ont été concrets.

L'album sans texte fait partie intégrante de la littérature de jeunesse et la culture littéraire doit être favorisée par cette littérature. Alors, pourquoi ne pas se servir de l'album sans texte comme mode d'entrée à la lecture critique ? Ces albums demandent un regard distancié pour aborder les thèmes spécifiques (la pauvreté, la violence...). Par ailleurs, c'est un support efficace pour entrer dans la lecture puisqu'il permet de favoriser la transition (maternelle CP).

Bibliographie

Ouvrages théoriques

Cheilan. Lilianne. *Album sans texte*. Hors cadre n°5.

Doumenc, E. *Travailler avec des albums en maternelle*. Paris: Hachette éducation. 2010.

D. ALAMICHEL*, Albums, mode d'emploi – Cycles I, II et III*, CRDP académie de Créteil, coll. Argos Démarches, 2000.

Giordan, A. *Apprendre* ! Paris: Belin. 1998

Vygotski, L. *Pensée et langage*. La dispute. 1997

Lorant-Jolly Annick et Van der linden Sophie. *Images des livres pour la jeunesse*. Thierrry Magnier. 2006.

Van der linden, S. *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble, 2007

Schmitt, M.P et Viala, A., *Savoir lire, précis de lecture critique*, Paris, Didier, 1982.

Tisset, C. *Enseigner le français à l'école*. Paris: Hachette éducation. 1992

Weber, A. *Imagiers, abécédaires, livres à compter : cycles 1 et 2*. Champs-sur-Marne: SCÉRÉN-SRD Académie de Créteil. 2010.

Documents officiels

Documents accompagnement. *Lire au CP (2) Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*. 2002.

Documents d'accompagnements en arts visuels de 2002.

Documents d'application des programmes : *La sensibilité, l'imagination, la création. Éducation artistique***.** 2002

Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

Dictionnaires

Dictionnaire Hachette Poche, 2008.

Dictionnaire Hachette encyclopédie, 2002

Sitographie

Parisseaux, M. J. (s.d.). L'album sans texte est-il un album sans intérêt ? http://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/110/pdf/BDline-GrosseGraine.pdf

Site présentant les fiches pédagogiques :
http://www.cercle-enseignement.com/Primaire/Cycle-II/Fiches-pedagogiques/Clown

La fiche pédagogique des éditions Casterman Loup :
http://jeunesse.casterman.com/docs/Contents/267/DOSSIER%20LOUP%20NOIR.pdf

Site de l'inspection académique d'Amiens.
http://amiens4.ia80.ac-amiens.fr/IMG/pdf/albums_sans_texte.pdf consulté 15 juin 2012.

La fiche pédagogique des éditions Gallimard de Clown :
http://www.gallimard.fr/catalog/Fich-pedago/21030132738.PDF Consulté 25 avril 2010

Liste des albums sans texte pour le cycle 2 :
http://www.savoirlire.net/special-enseignants/albums-sans-texte-cycle-2 Consulté le 16 juin 2012.

Corpus d'album sans texte

1. Angela, L. (2005). *Le petit marchand des rues.* Rue du monde.
2. Anne, B. (2007). *La vieille dame et les souris.* Seuil jeunesse.
3. Antoine, G. (2004). *Loup noir.* Casterman.
4. David, W. (2006). *Le monde englouti.* Circonflexe.
5. Istvan, B. (2002). *Zoom.* Circonflexe.
6. Mitsumasa, A. (1978). *Ce jour-là.* L'école des loisirs.
7. Quentin, B. (1995). *Clown.* Gallimard jeunesse.
8. Sara. (2004). *Du temps.* Paris: Thierry Magnier.
9. Tjong-khing, T. (2006). *La course au gâteau.* Paris: Autrement.
10. Wiesner, D. (14/04/08). *Chute libre.* Circonflexe.

ANNEXES

Annexes I : résumé du corpus **48**

Annexes II : retranscription séance de lecture — Groupe N° 1 **52**

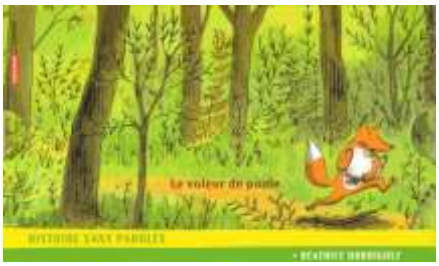
Annexes III : retranscription séance de lecture — Groupe N° 2 **60**

Annexe IV : Fiches de travail pour les élèves **68**

Annexes I : résumé du corpus

DIFFICULTE NIVEAU 1

Rodriguez Béatrice, *Le voleur de poule*, Autrement jeunesse, 2008.



Un renard s'empare d'une poule devant compères coq, ours et lapin. Ces derniers se lancent à sa poursuite, ce qui va les entraîner sur de curieux chemins pour finalement leur réserver une surprise de taille…

DIFFICULTE NIVEAU 2

Tjong-Khing Thé, La course au gâteau**, Autrement jeunesse, 2008,**

Un magnifique gâteau trône sur la table de monsieur et madame Chien. Deux rats s'en emparent, et c'est le début d'une course-poursuite effrénée. Mais une histoire peut en cacher une autre, deux autres, trois autres… Un ouvrage plein de rythme, de surprises et de rebondissements.

Banyai Istvan, *Zoom*, Circonflexe, 2002.

Gros plan : un coq. Zoom arrière : deux enfants dans une ferme. Nouveau zoom arrière : la ferme n'est qu'un jouet entre les mains d'un autre enfant… De page en page, ce jeu de poupées russes visuel nous invite à une nouvelle lecture de la réalité. Sous la forme d'un apprentissage du regard, il montre que la vérité n'est parfois qu'une question de point de vue !

Guillopé Antoine, *Loup noir*, Casterman, 2004

Il fait froid, l'orée du bois se dessine en ombre chinoise sur fond de nuit. Le loup guette, il rôde. Bientôt il neige, le hibou se réveille. Le garçon presse le pas. Trop tard ? Le loup surgit, il bondit… et sauve la vie du garçon. Une histoire pour frissonner de peur et de froid.

DIFFICULTE NIVEAU 3

Anno Mitsumasa, *Ce jour-là*, L'école des loisirs, 1978,

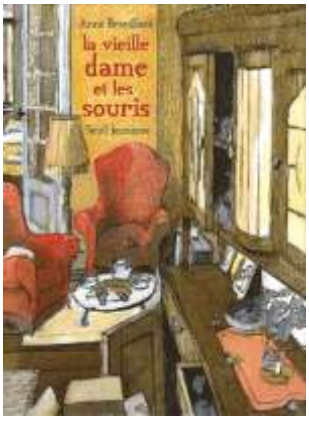
Un cavalier solitaire et silencieux visite l'Europe des légendes, des traditions, des coutumes…Sans paroles.

Blake Quentin *Clown* Gallimard jeunesse, 1995.

Un jour de grand nettoyage, dans les quartiers chics de Londres, une grand-mère jette à la poubelle de vieilles peluches. Parmi elles, un clown, bien décidé à sauver sa peau et celle de ses compagnons d'infortune… Clown part à la découverte de la ville, mais il est tantôt ignoré tantôt chassé par ceux qu'il croise (une mère snob, un chien, un loubard…). Il finit par obtenir de l'aide là où il s'y attendait le moins : auprès de deux enfants des quartiers pauvres, heureux d'accueillir chez eux Clown et ses amis…

Publié en 1995, *Clown* a reçu le prix Ragazzi Fiction Enfance de la Foire internationale du livre de Bologne.

Brouillard Anne*, La vieille dame et les souris*, Seuil jeunesse, 2007.

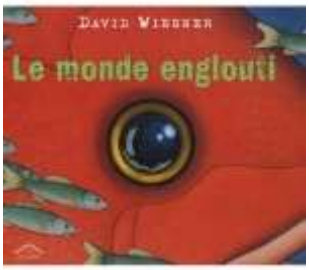


Trois souris s'installent chez une dame partie en voyage. La dame revient… Feront-elles bon ménage ?

Lago Angela, *Le petit marchand des rues*, Rue du monde, 2005.

Dans le tumulte de la ville, il vit, il vend et, parfois même, il vole…

Wiesner David, *Le monde englouti*, Circonflexe, 2006.



Un garçon jour sur la plage. Au bord de l'océan. Et si, du fond de la mer, surgissait un autre monde ?

Annexes II : retranscription séance de lecture — Groupe N° 1

N°	intervenant	
1	M	Regardez bien ce livre et dites-moi sa caractéristique ?
2	E2	Il manque du texte
3	M	Avez-vous déjà travaillé avec ce genre d'album ?
4	TOUS	Non
5	M	Comment appelle-t-on cette page du livre.
6	E1	La première page de couverture.
7	E3	Et la quatrième de couverture.
8	M	Que pouvez-vous me dire à propos de la 1re de couverture ?
9	E2	Il y a un clown. Il y a écrit : clown.
10	M	Comment appelle-t-on l'endroit où l'on écrit « clown » ?
11	E2	Le titre
12	M	Que pouvez-vous me dire d'autre ?
13	TOUS	……..
14	E4	Un oiseau.
15	E5	Il y a un clown.
16	E1	Il y a une poubelle.
17	E2	Des maisons.
18	M	Comment appelle-t-on « ces maisons » ?
19	E1	Des immeubles.
20	M	Que fait Clown ?
21	E4	Il se promène dans une ville.
22	M	En ouvrant ce livre que pouvez-vous me dire ?
23	E1	On retrouve le clown.
24	E3	Il est dans une caisse.
25	E5	On retrouve un perroquet, un éléphant.
26	M	Que fait le clown ?
27	E1	Il ne bouge pas.
28	E3	Le clown est dans la poubelle.
29	E2	Une dame l'a jeté dans une poubelle.
30	M	Mais clown n'est pas tout seul ? S'il fallait qu'on qualifie Clown que dirions-nous ?
31	E4	C'est un doudou.

32	E1	c'est un jouet.
33	M	Oui, très bien. Alors que se passe-t-il jusqu'à maintenant dans cette histoire ?
34	E1	Clown est un jouet qui a été jeté à la poubelle.
35	M	Oui.
36	E3	Le clown est dans la poubelle.
37	E5	Clown est tombé par terre.
38	E3	Après il commence à bouger.
39	E4	Il se frotte, car la poubelle était sale.
40	E4	Oui, car il sent mauvais aussi.
41	E3	Ohh regardez, il part le clown.
42	M	Il part !
43	E3	Avant il met ses chaussures.
44	M	Ses chaussures ? Où les a-t-il trouvés ?
45	E3	Dans la poubelle.
46	E1	Il marche.
47	E5	Je n'ai pas vu des chaussures dans la poubelle ?
48	M	Qui peut expliquer à E5 si ses chaussures proviennent vraiment de la poubelle ?
49	E3	Regarde dans cette image, le clown cherche quelque chose et tout de suite après il met des chaussures.
50	E5	On voit une poupée qui est attachée.
51	M	Vous pensez que c'est une poupée ?
52	E4	Le clown.
53	E1	Clown repense aux jouets dans la poubelle.
54	3	En faîte, ce sont des dessins qu'il faut essayer de lire.
55	M	Bien, on peut lire des images. C'est ce que tu as voulu dire.
56	E2	Le clown boude.
57	M	Pourquoi boude-t-il ?
58	E1	Il est triste, car la petite fille est partie.
59	E4	On voit un monsieur qui prend le clown dans ses bras.
60	M	Bien. Que fait le monsieur avec clown ?
61	E4	Il le met avec d'autres jouets.

62	M	Regardez l'image suivante. Êtes-vous sûrs que ce sont des jouets ?
63	E1	Ce ne sont pas des jouets, mais des animaux.
64	M	Regardez attentivement les images.
65	E4	Ahh non. Ce sont des enfants déguisés.
66	M	Très bien. Que font les enfants?
67	E5	Ils se font photographier.
68	E5	Le clown est avec eux.
69	M	Après que fait Clown ?
70	E4	Il est avec une reine.
71	M	Est-ce que c'est vraiment une reine ?
72	E1	Non. C'est une petite fille qui est déguisée.
73	M	Pourquoi tu dis cela, tu peux le justifier ?
74	E1	Les enfants sont avec les parents
75	M	Que voyez-vous d'autre ?
76	E5	La princesse, la madame.
77	M	La madame ? Qui est cette dame ?
78	E2	C'est la même qui a jeté les jouets dans la poubelle.
79	M	Vous pensez ?
80	TOUS	Oui
81	M	Comment peut-on vérifier si c'est la même personne ?
82	E1	On regarde avant.
83	M	Oui, alors qui peut me dire si oui ou non c'est la même personne ?
84	E2	Ce n'est pas la même personne, car elles ne se ressemblent pas.
85	E5	Elle a un grand nez pointu .
86	E3	On dirait que c'est sa mamie.
87	M	Regardez l'attitude de Clown. Que peut-on en dire ?
88	E3	On dirait qu'il ne bouge plus.
89	M	Qu'est-il devenu ?
90	E4	Un doudou.
91	E5	La petite fille l'a pris dans ses bras
92	M	La mamie, la petite fille et le doudou sont tous ensemble. Qu'est-ce qu'ils font ?

93	E1	Ils partent.
94	M	Oui, ils semblent partir, et d'après vous où vont-ils ?
95	E2	Jouer.
96	E5	À la maison.
97	M	Jouer, oui, à la maison oui.
98	E4	Manger une glace.
99	M	Bien, voyons si ce que vous pensez est correct. Alors qu'est-ce qu'on voit ?
100	E2	Il y a la mamie, la petite fille, la maman.
101	M	La maman de qui E5 ?
102	E5	Du doudou.
103	E2	De la petite fille.
104	M	Alors jusqu'à présent qu'est-il arrivé à clown ?
104	E3	Il a été jeté à la poubelle.
106	E5	Il a rencontré plusieurs personnes.
107	E1	Il a rencontré la petite fille.
108	E3	La petite fille a pris clown pour son doudou. Avec sa mamie ils rentrent chez la petite fille. La maman jette le clown par la fenêtre.
109	M	Pourquoi la maman jette-t-elle le clown par la fenêtre ?
110	E4	Il est sale.
111	E5	Il sent mauvais.
112	M	Et comment réagit la petite fille ?
113	E2	Elle est triste.
114	E1	Elle est triste, car elle aime bien son doudou.
115	E3	Le clown tombe.
116	M	Pourquoi clown est-il tombé ?
117	E2	Il vient d'être jeté par la fenêtre.
118	M	Oui.
119	E4	Clown repense à ses amis.
120	E2	Clown court après le chien.
121	M	Vous êtes tous d'accord ? Clown court après le chien ?
122	E3	C'est le chien qui court après le clown.
123	E4	Et pourquoi le clown ne le dit-il pas au chien ?

124	E1	Un chien, ça ne parle pas.
125	M	Le clown s'enfuit, que fait-il après ?
126	E3	Il monte sur une brique.
127	E2	Il s'enfuit.
128	E1	Il danse
129	M	Oui. Pourquoi fait-il tout cela ?
130	E2	Pour s'enfuir.
131	E3	Pour que le chien s'arrête.
132	E2	Pour étonner et faire arrêter le chien.
133	M	Et pourquoi ?
134	E6	Parce qu'il a peur qu'il le mange.
135	M	Bien et après.
136	E5	Le chien à peur.
137	M	Et que fait le chien ?
138	E2	Il s'en va.
139	M	Comment savez-vous qu'il a peur ?
140	E4	On voit ses poils qui se lèvent.
141	M	Quel mot utilise-t-on pour dire que les poils se lèvent ? Les poils.
142	E1	S'hérissent.
143	M	Regarder entre les deux images le chien n'est plus là. Pourquoi ?
144	E1	Il a été chercher son maître.
145	M	Pourquoi dis-tu ça E1 ? Comment le sais-tu ?
146	E4	On retrouve le chien en dessus à côté de quelqu'un, qui pourrait être son maître.
147	M	Très bien E4.
148	E5	Ooohhh le monsieur jette le doudou.
149	M	Oui, vous ne vous souvenez pas de quelqu'un qui a fait la même chose avec le doudou?
150	E1	Si, la maman de la petite fille.
151	E2	Le chien à l'air étonné.
152	M	Pourquoi pensez-vous qu'il est étonné ?
153	E3	Car il commençait à bien l'aimer.
155	E5	Il pensait qu'il pourrait le manger.

156	M	Oui. Et où est jeté le clown ?
157	E6	Vers des fenêtres.
158	M	Où est-ce qu'il atterrit ?
159	E5	Dans une chambre. Il y a du bazar ?
160	E1	Il y a un bébé qui pleure.
161	M	Que fait le clown ?
162	E2	Il danse.
163	E5	Il joue avec des patates.
164	M	Il joue, il danse. Pourquoi fait-il tout cela ?
165	E2	Pour faire voir que c'est un clown.
166	E5	Pour que le bébé arrêter de pleurer.
167	M	Vous avez dit que clown jonglait avec des patates. Comment savez-vous cela ?
168	E5	On le voit là, dans cette page.
169	M	Et pourquoi les pommes de terre sont-elles par terre ?
170	E6	Il y a un verre.
171	E5	Une casserole.
172	E3	On voit une table.
173	M	Et c'est normal que tout cela soit par terre.
174	E2	Non.
175	M	Dans la prochaine image, on retrouve clown, que fait-il ?
176	E1	Il pense à ses jouets.
177	E2	La maman pense à l'heure.
178	M	C'est la maman qui pense à l'heure ?
179	E1	Non. C'est la petite fille qui pense à sa maman et qui dit que c'est l'heure d'aller manger.
180	E2	Ils rangent tous ensemble.
181	M	Que rangent-ils ?
182	E2	La chambre.
183	M	On retrouve la même image, à qui pense la petite fille ?
184	E3	À sa maman.
185	M	Oui.
186	E2	Elle pense que sa maman est contente.

187	E1	Doudou repense à ses jouets.
188	M	Oui, que font-ils tous les trois ?
189	E2	Ils descendent l'escalier.
190	E3	Ils courent dans la rue.
191	M	Pourquoi descendent-ils l'escalier, et pourquoi sont-ils dans la rue ?
192	E2	Ils vont se promener.
193	M	Regarder l'image suivante.
194	E5	Ils ont retrouvé les jouets.
195	E2	Les amis de doudous.
196	M	Oui. Pourquoi ont-ils été chercher les jouets ?
197	E3	Pour le bébé peut-être.
198	E1	Parce qu'ils manquaient à clown.
199	M	Oui. Qu'est-ce qu'il fait après Clown ?
200	E5	Il fouille dans la poubelle.
201	E6	Il trouve un cordon.
202	M	Oui, que fait-il avec ce cordon ? Regardez toutes les images.
203	E5	Il fait un lacet sur la tête de la petite fille.
204	E6	Il a trouvé un bouquet de fleurs.
205	E4	Ils rentrent à la maison.
206	M	Qu'est ce qu'on voit sur la dernière image?
	E5	La maman.
207	M	Que fait-elle ?
208	E3	Elle monte les escaliers.
209	M	Comment se sent-elle ?
210	E1	Elle a l'air d'avoir mal à la tête.
211	E6	Triste.
212	M	Vous connaissez cette pièce.
213	E2	Oui, c'est la chambre.
214	M	Comment est-elle cette chambre ?
215	E5	Toute propre.
216	E2	Rangée.
217	M	Comment elle est la maman ?

218	E1	La maman est contente de rentrer.
219	E5	Elle fait un bisou à sa petite fille.
220	M	Où est clown ?
221	E6	Sur le lit.
222	M	Pourquoi sur le lit ?
223	E2	Il est avec les autres jouets.
224	E1	Il est un jouet comme ses amis.
225	M	Alors vous vous souvenez que chaque fois que Clown rencontrait quelqu'un, il pensait à ses jouets. Pourquoi ?
226	E2	Car ses amis jouets lui manquaient.
227	E1	Il voulait aller les chercher.
228	M	Pourquoi n'a-t-il pas été les chercher avant ?
229	E1	Car personne ne voulait l'aider.
230	M	Et vous qu'auriez-vous fait ?
231	E5	Moi j'aurai gardé clown pour moi.
232	E6	Moi je l'aurai lavé.
233	M	Et vous ne seriez pas allé récupérer les autres jouets.
234	E3	Si, mais ça fait beaucoup de jouets quand même.

Annexes III : retranscription séance de lecture — Groupe N° 2

n°	intervenant	
1	M	Je vous montre deux images et je vous montre le livre qui correspond. Vous me direz, qu'est-ce que ce livre a de particulier que les autres livres n'ont pas. Regardez, quand je tourne les pages.
2	E7	Il n'a pas d'écriture.
3	M	Lorsqu'on dit qu'il n'a pas d'écriture, on dit aussi qu'il n'a pas ? Vous savez comment on peut dire.
4	TOUS	…
5	M	Il n'y a pas de texte. Qu'est qu'il y a alors ?
6	E4	Des images.
7	M	Il y a seulement des images. Et bien, on va commencer par discuter sur ce livre. Comment appelle-t-on la première page d'un livre ?
8	E7	La première page de couverture.
9	M	Et la dernière page ?
10	E7	La quatrième page de couverture.
11	M	E2, lis-moi le titre du livre
12	E2	« Clown »
13	M	Comment s'intitule ce livre alors ?
14	E2	Clown
15	M	Qu'est ce que vous voyez sur la première de couverture ?
16	E6	Un clown.
17	M	Quoi d'autre ?
18	E2	Il y a une ville.
19	M	Très bien. Une ville et quoi encore ?
20	E4	Un feu rouge.
21	M	Que voyez-vous d'autre ?
22	E2 ET E4	Des poubelles.
23	E7	Un arbre et des feuilles.
24	E2	Un avion.
25	E7	Un immeuble.
26	M	Sur la quatrième page de couverture, il y a un petit texte, pourquoi ?
27	E1	Ça explique l'histoire.

28	M	Comment, appelle-t-on le texte qui explique une histoire ?
29	TOUS	Un texte.
30	M	Oui, il y a un nom bien spécifique.
31	E7	C'est un résumé.
32	M	Et bien E7, tu veux bien nous lire ce petit résumé ?
33	E7	« Un clown-jouet qui vient d'être jeté dans une poubelle en tombe, et s'en va explorer le monde ».
34	M	Bien merci. Qui veut m'expliquer en quelques mots ce que E7 vient de nous lire ?
35	E2	C'est un jouet qui a été jeté à la poubelle.
36	M	Oui. Quoi d'autre ?
37	E4	Le clown va explorer la ville.
38	M	Oui, le clown explore la ville. Dans le résumé, on nous dit qu'il explore le monde, mais il peut aussi bien explorer la ville. Alors, on commence à regarder les images. Et bien que voyons-nous ?
39	E2	Un clown.
40	E4	On voit le titre.
41	E2	On voit beaucoup de jouets.
42	M	Où est le clown ?
43	E2	Là.
44	M	Là où ?
45	E2	Dans une caisse.
46	M	Lorsqu'on tourne la page. Qu'est qu'on voit ?
47	E4	Une dame.
48	M	Que fait cette dame ?
49	E2	Elle jette tous les jouets.
50	M	Elle jette tous les jouets. Est-ce qu'il y a quelqu'un qu'on connaît parmi ces jouets ?
51	TOUS	Le Clown.
52	M	Où retrouve-t-on le Clown ?
53	E2	Dans la poubelle.
54	M	Et pourquoi est-ce le Clown qu'on retrouve dans la poubelle et pas quelqu'un d'autre ?

55	TOUS	……
56	M	Rappelez-vous ? Comment s'institue-t-il ce livre ?
57	TOUS	Clown
58	M	Clown est donc le personnage principal. Dans la page suivante, que voyez-vous ?
59	E1	Le jouet qui sort de la poubelle c'est le Clown.
60	M	Quoi encore ?
61	E7	Il descend de la poubelle.
62	E1	Il se nettoie.
63	E4	Et après il s'en va.
64	M	Où est-ce qu'il s'en va (on tourne la page) ?
65	E4	Il court.
66	M	Mais avant de courir qu'est qu'il fait ?
67	E1	Il jette des choses par terre.
68	M	Pourquoi, il jette des choses par terre ?
69	TOUS	Pour trouver des chaussures.
70	M	Pourquoi des chaussures, pour faire quoi ?
71		Pour marcher.
72	M	Que fait-il d'autre ?
73	E2	Il court.
74	M	Il court. Où est-ce qu'il arrive ? À un coin de….
75	TOUS	De la rue.
76	M	Que fait-il au coin de la rue ?
77	E2	Il regarde s'il y a des gens et il en voit.
78	M	On aperçoit quelqu'un. Qui est-ce?
79	E6	La petite fille.
80	M	Elle est toute seule ?
81	E1	Elle est avec ses parents.
82	M	Quand on retourne la page, que voyez-vous ? Chacun son tour E7
83	E7	Il a vu la petite fille.
84	E2	Il parle à la petite fille, et il lui dit qu'il a été jeté à la poubelle.
85	TOUS	Il y a le papa.
86	M	Regardez la dernière image, c'est la même ?

87	E4	Non ce n’est pas le même.
88	M	Quand la petite fille part, comment se sent Clown ?
89	E1	Il est triste.
90	M	Et que fait-il après ?
91	E2	Il lève les bras.
92	M	Mais il lui arrive quelque chose après ?
93	E1	On dirait qu’il a chaud.
94	M	Regardez, il y a quelqu'un d'autre, qui est-ce ?
95	TOUS	Un monsieur.
96	M	Que fait ce monsieur ?
97	E2	Il voulait le prendre pour le mettre au cirque.
98	M	Vous pensez que c’est pour le mettre au cirque ? Est-ce qu’on tourne pour voir s’il va vraiment au cirque ?
99	TOUS	Oui
100	M	Alors sur cette image, il est au cirque ?
101	E2	Non, il fait des photos.
102	E1	Il fait une photo d’école.
103	M	Oui, on pourra penser que c’est une photo d’école. Regardez bien les images et comparez-les avec les images déjà vues.
104	E1	Il parle à la petite fille qui était à côté de lui, et il lui dit qu’il a été jeté dans la poubelle.
104	E2	La petite fille elle le prend. Puis sa mamie l'appelle et puis elle prend le dodo part avec mamie.
106	M	Que voit-on sur l’autre image ?
107	E7	Après la maman le jette par la fenêtre.
108	M	Et la petite fille, comment se sent-elle ?
109	TOUS	elle est triste.
110	M	Et pourquoi est-elle triste ?
111	E4	c’était son doudou.
112	M	Sur cette image, que voit-on ?
113	E4	On voit une chambre.
114	M	Qu’est qu’il se passe dans la chambre ?
115	E2	La maman l’a jeté dans la rue et il tombe.

116	M	Quoi encore ?
117	E7	Il tombe et après il y a le chien qui lui court après.
118	E2	La dame qui l'a jeté à la poubelle, on dirait que c'est la même qui l'avait jeté au début.
119	M	Vous pensez que c'est la même ?
120	TOUS	Oui
121	M	Pourquoi pas ? Regardez la première image, c'est la même ?
122	TOUS	Non.
123	M	Qu'est qu'on voit après ?
124	E7	Après le chien, il monte sur une caisse.
125	M	Vous êtes sur?
126	E2	il fait des grimaces.
127	E7	Il fait le clown.
128	M	Et pourquoi fait-il le clown ?
129	E7	Pour faire peur au chien.
130	M	E2 il a dit que le chien allait chercher le monsieur. Est-ce vrai ?
131	TOUS	Le monsieur a jeté le doudou.
132	M	oui, le monsieur a jeté le doudou.
133	E4	Et le doudou va rentrer par la fenêtre.
134	M	Oui E4. Tu penses qu'il va rentrer par la fenêtre. C'est peut-être le cas, mais on ne le sait pas pour l'instant. On tourne pour voir ?
135	TOUS	oui
136	M	Que voyez-vous ?
137	E7	Une petite fille qui regarde le doudou qui est tombé.
138	M	Où est tombé le doudou ?
139	E7	Dans la chambre de la petite fille.
140	M	Pourquoi le doudou est-il dans la chambre de la petite fille ?
141	E7	Car sa fenêtre était ouverte.
142	M	D'accord, comment réagit la petite fille alors ?
143	E7	Elle est étonnée.
144	E4	Elle est triste et elle pleure.
145	M	Qui pleure ?
146	E2	Le petit garçon.

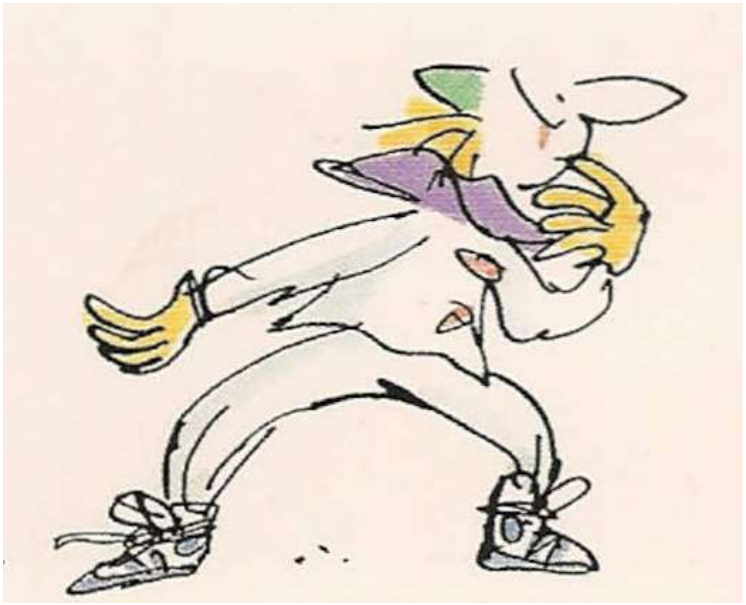
147	M	Pourquoi ?
148	E2	Il y a beaucoup d'eau par terre.
149	M	Y a-t-il d'autres choses qui pourraient nous aider à comprendre cette histoire ?
150	TOUS	Des pommes de terre.
151	E7	Après le petit est tout content, car il voit le clown. La petite fille va aller montrer le clown à sa maman, mais sa maman va aussi le jeter par la fenêtre.
152	E1	La maman ne va pas jeter le clown, car c'est son doudou maintenant.
153	E3	Je pense que le doudou sera rejeté par la fenêtre.

Annexe IV : Fiches de travail pour les élèves

Fiche n°1
« CLOWN »

Groupe N° :……
Date **:……..**

1- DECOUPE LES IMAGES VIGNETTES ET COLLE-LES DANS LE BON SENS.

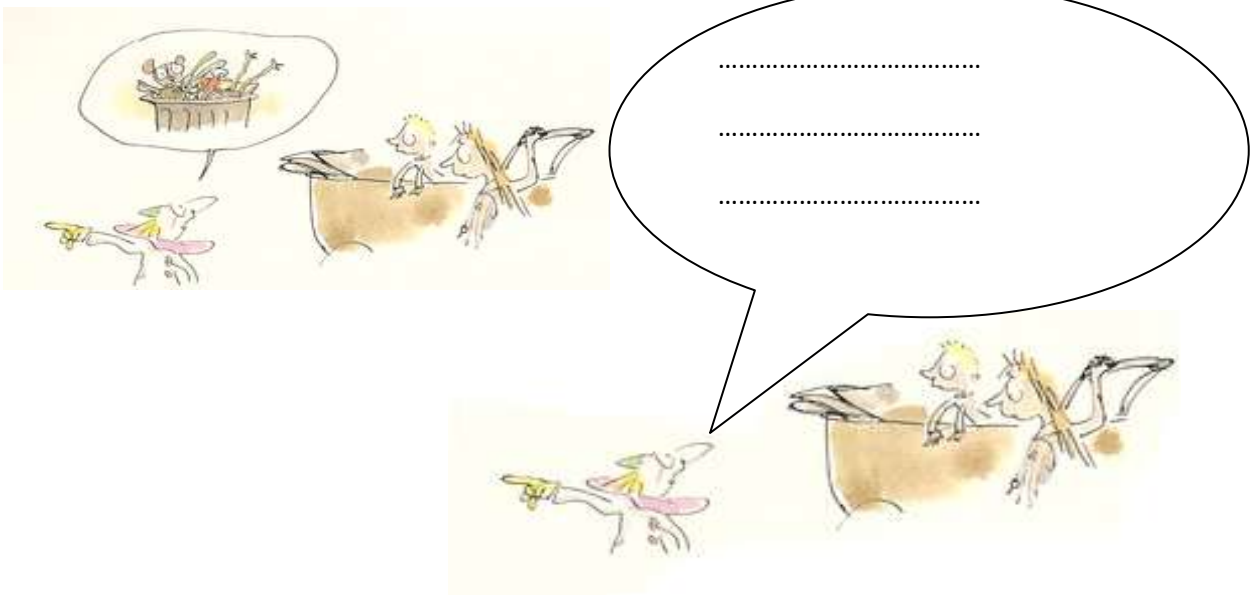


Fiche n°2
« CLOWN »

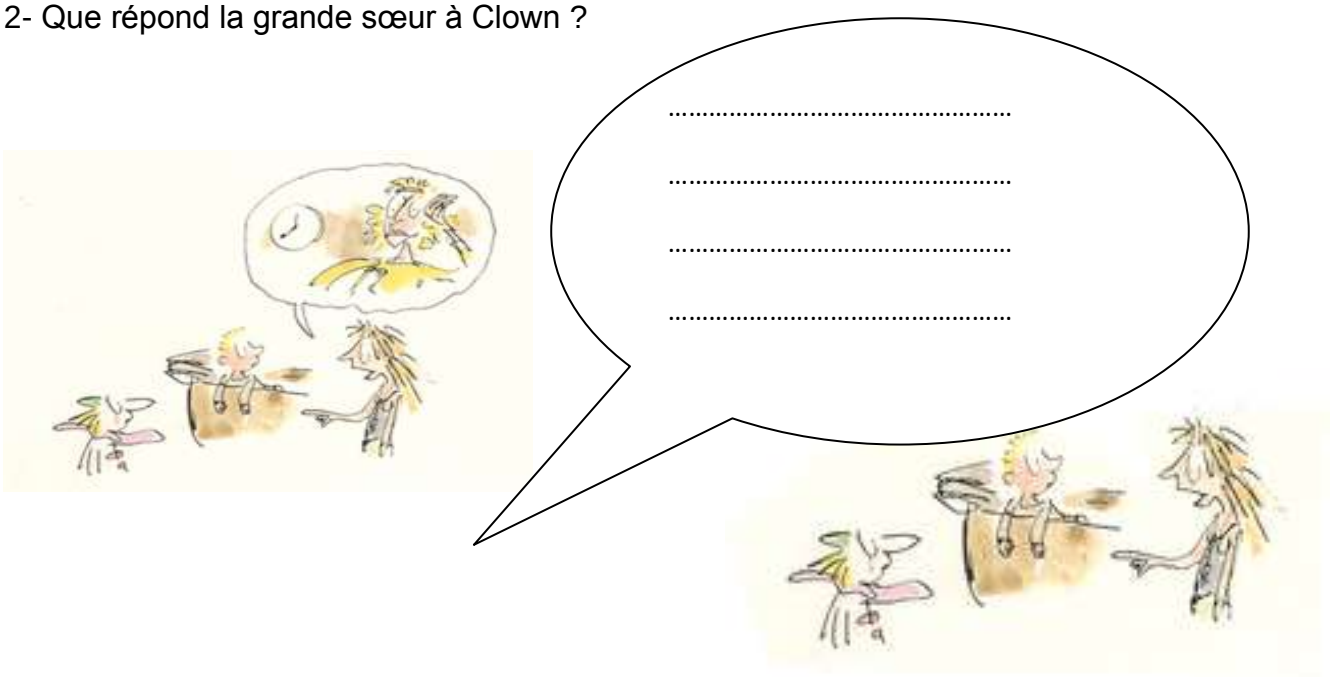
Groupe N° :……
Date **:……..**

À l'aide des questions, complète les bulles.

1- Que dit la grande sœur à Clown ?



2- Que répond la grande sœur à Clown ?



Tourne la page

3- Clown a une idée ! Que propose-t-il ?

.....

.....

.....

.....

.....

Fiche n° 3 Groupe N° :……

« CLOWN » Date :……..

1- Réponds aux questions suivantes en faisant une phrase.

Combien de peluches sont mises à la poubelle ?

……

Quelle est la première chose que fait Clown, une fois sorti de la poubelle ?

……

Pourquoi la mère de la petite fille déguisée jette-t-elle Clown par la fenêtre ?

……

Que fait Clown lorsqu'un chien méchant le poursuit ?

……

Avec quoi Clown jongle-t-il pour faire rire le bébé ?

……

À quelle heure la mère des deux enfants doit-elle rentrer ?

……

Pourquoi est-elle contente en arrivant ?

……

2- Vrai ou faux.

	VRAI	FAUX
Clown trouve une paire de gants dans la poubelle		
Clown rencontre une petite fille tenue en laisse.		
Clown rencontre une vraie fée.		
La maitre du chien a des tatouages sur les bras.		
Clown offre un ruban rose à la grande sœur.		
Quand la mère rentre à la maison, rien n'est rangé.		

3- Numérote les phrases dans l'ordre de l'histoire.

…… Une dame jette des peluches à la poubelle.

…… Ils rangent l'appartement et partent chercher les peluches.

…… Clown rencontre deux petites filles qui ne peuvent pas l'aider.

…… Clown les fait rire. La grande sœur accepte d'aider Clown.

…… Clown rencontre un voisin violent qui l'envoie dans les airs.

…… Clown sort de la poubelle et part demander de l'aide.

…… Clown atterrit dans un appartement où deux enfants pleurent.

…… Ils sont de retour avant l'arrivée de la mère.

Fiche n°4 **Groupe N° : ……**

« CLOWN » Date **: ……..**

A l'aide des vignettes et de la conversation sur l'histoire « Clown », imagine une histoire qui commence et se termine avec les images que tu vois (n'oublie pas de faire appel à tes souvenirs sur ce que tu as vu dans le livre).

L'histoire commence comme le montrent les deux vignettes…..

Et l'histoire se termine par les deux vignettes suivantes :